notiser och
rapporter från

PEDAGOGISK-
PSYKOLOGISKA
INSTITUTIONEN

LÄRARHÖGSKOLAN
FACK, 200 45 MALMÖ 23

pedagogisk-psykologiska problem

Frost, G.:

LÄRARBETEENDEN OCH ELEVREAKTIONER: BESKRIVNING OCH UTPRÖVNING AV TVÅ I BETEENDEVETENSKAPLIGA TEORIER FÖRANKRADE SIMULATORER

Nr 279 November 1975

LÄRARBETEENDEN OCH ELEVREAKTIONER: BESKRIVNING OCH UTPRÖVNING AV TVÅ I BETEENDEVETENSKAPLIGA TEORIER FÖRANKRADE SIMULATORER

Gunlög Frost

Frost, G. Lärarbeteenden och elevreaktioner: Beskrivning och utprövning av två i beteendevetenskapliga teorier förankrade simulatorer. /Teacher-behaviors and pupilreactions: A description of two simulators anchored to behavioral theories./ Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 279, 1975.

I denna rapport presenteras två i beteendevetenskapliga teorier förankrade simulatorer, som bygger på ett samspel mellan lärarbeteenden och videobandade elevreaktioner. Syftet är att studera lärarkandidaters handlingsval i skolsituationer och graden av flexibilitet i dessa. För att kontrollera lärarkandidaters sätt att arbeta med simulatorerna spelades lärarkandidaterna och simulatorerna in simultant för senare externt förmedlad självkonfrontation via intern television och videobandning. En detaljerad beskrivning av simulatorerna och deras uppbyggnad ges och resultaten av en första utprövning redovisas.

Nyckelord: Simulering, lärarutbildning, television, beteendemönster, beteendeförändring, personlighetsutveckling.

INNEHÅLL

FÖRORD

I föreliggande rapport redovisas en första utveckling och utprövning av ett nytt "pedagogiskt hjälpmedel" - ett instrument för simulering av samspelet mellan lärar- och elevbeteenden. Baserad på tre olika beteendevetenskapliga principer presenteras en preliminär version av en "interaktiv beteende-simulator". Syftet med denna simulator är att studera om och i vilken utsträckning lärarkandidater är känsliga vid uppfattningen av ett händelse-förlopp och huruvida de förmår att utveckla flexibilitet i simulerade skol-situationer.

Utveckling och utprövning av simulatorns preliminära versioner har skett inom ramen för projektet "Personlighetens betydelse för individens perception och värdering vid en konfrontation med det egna beteendet i videobandade situationer" för vilket jag är vetenskaplig ledare och projekt-ledare. Projektet finansieras av Statens Råd för Samhällsforskning.

Utvecklingen påbörjades i form av en specialkurs som jag höll ht 1974 inom ramen för forskarutbildningen i Lund/Malmö. Författaren till denna rapport har skrivit manuskriptet och aktivt deltagit i inspelnings- och utprövningsarbetet. Föreliggande preliminära version har prövats inom ramen för lärarutbildningen vid lärarhögskolan i Malmö.

Inspelningen skedde vid institutionen för ITV-produktion vid lärarhög-skolan i Malmö, som också ställt resurser till förfogande utöver vad som varit möjligt inom projektets ram.

Produktionen av de videobandade scenerna skedde under ledning av ITV-föreståndaren Jan-Evert Svensson och producent Hans Hultquist. Dessutom har vid inspelningar deltagit som kameraman kontorist Karin Hanström och som ljudtekniker Torbjörn Nyhlin och Sten Solding.

Den slutliga gestaltningen är ett resultat av den goda inlevelseförmågan som klassläraren Magnus Bertilsson och hans klass 5 b, speciellt Göran i huvudrollen, från Munkhätteskolan visat. Därutöver medverkade i scen-gestaltningen forskningsassistent Anita Wiechel, tekniker Lennart Wramborg, lågstadielärare Birgitta Hultquist och skolsköterska Ingrid Denneberg.

Det tekniska arrangemanget vid utprövningen övervakades av teknikern Bengt Kindblom. Utbildningsledaren Lennart Hörberg slutligen gjorde det schematekniskt möjligt att lärarkandidaterna ur M 2 kunde delta i försöket.

Malmö, 1975-10-01
Bernhard Bierschenk

1. BAKGRUND

Man har i forskning rörande lärarutbildning inte kunnat påvisa att det finns något speciellt lärarbeteende som kan sägas vara det bästa för undervisning. Hur väl en lärare "lyckas" med sin undervisning beror i hög grad på hur flexibel han är i sin kontakt med eleverna och hur väl han kan styra sig själv till att bygga upp ett önskat undervisningsbeteende. Detta fordrar känslighet för händelseutvecklingen och förmåga att kunna förutsäga konsekvenserna av alternativa beteenden (Bierschenk, 1974 a, s 13). Den flexibelt handlande läraren har vissa hypoteser i enlighet med vilka han mer eller mindre medvetet utformar en beteendestrategi. Resultatet av ett beteende testas sedan mot hypotesen, varvid läraren, om resultatet inte överensstämmer med hypotesen, ändrar beteendet eller strategin (Bierschenk, 1974 b, s 1).

Det är alltså viktigt att en lärare tränas i att utveckla flexibla strategier. De lärare som utarbetar en undervisningsplan, där varje enskilt steg automatiskt följer på det andra och som inte låter sig påverkas av återkopplad information handlar stereotypt eller rutinmässigt. Den lärare som anpassar sitt beteende till situationen, som försöker förutsäga konsekvenserna av en handling och som har alternativa vägar att välja bland är en flexibel lärare. Det är av betydelse att en lärare genomför de intentioner han har med sin undervisning men att detta sker på ett flexibelt sätt (Bierschenk, 1974 b, s 2).

Genom att träna lärarkandidater (lk) bl a i självobservation skulle man kunna hjälpa dem att utveckla beteendestrategier. Vid användning av intern television och videobandning kan lkk få se sig själva och värdera sina egna reaktioner och beteenden i olika situationer. Genom att koppla denna teknik till en simulator med lärarbeteenden kan man få ett värdefullt hjälpmedel för processanalys och beteendeträning (Bierschenk, 1974 b, s 2). I en simulator får lk reagera på lärar-elev-situationer som approximerar verkligheten i mer eller mindre hög grad. Kersh (1963, s 10) fann att de mindre realistiska situationerna vid en simulering av undervisningssituationer gjorde lkk mindre spända, vilket hade som följd att de bättre kunde analysera situationerna.

Bjerstedt utvecklade 1968 ett simulatortest avpassat för svenska förhållanden. Testsituationerna utformades i syfte att simulera lärar-elevrelationer. Simulatortestets videobandade version upplevdes av 82 % och dess skriftliga version av 66 % (n=166) som "mera meningsfull" än flertalet övriga test (Bjerstedt, 1968, s 22).

2. UTVECKLING AV TVÅ SIMULATORER

Specialkursen "Simulering av interpersonella relationer", som hölls ht -74 under ledning av docent Bernhard Bierschenk, hade som mål att utarbeta en i beteendevetenskapliga teorier förankrad simulator. Simulatorn tänktes uppbyggd som ett samspel mellan lärarbeteenden och videobandade elevreaktioner på så sätt att försökspersonen (fp), efter att ha sett en lärar-elev-situation på TV, fick ge sitt handlingsförslag och se konsekvensen av det i TV-rutan.

Under specialkursens gång utformade lektor Hans Arte en lärar-elev-situation som bedömdes lämplig att arbeta vidare på. Situationen bygger på en händelse som inträffat i verkligheten. Den tar upp första mötet mellan en lärare och en ny elev, Göran (G) och dennes moder. G är mycket blyg och modern påstår att han inte vågar gå ensam i den nya klassen.

Eftersom problem med blyga och tysta elever förekommer ofta i skolsammanhang,ansågs den beskrivna lärar-elev-situationen angelägen. Den blyga eleven, G, som är huvudperson beskrivs kanske som skyggare och mer svårkontaktad än flertalet andra osäkra ungdomar, men gestaltas på detta sätt för att stimulera och engagera fpp.

För att se hur lkk reagerade på lärar-elev-situationen och vilka förslag till åtgärder de framförde, gavs den i skriftlig form till 82 lkk i M 4. De fick i grupper om fyra ta ställning till hur de som G:s lärare skulle handla i situationen - omedelbart och framåt i tiden och fick skriva ner förslagen (se situationsbeskrivningen nedan).

Lärarfunktioner/Hans Arte

Situationsbeskrivning 1 (första versionen)

Du skall ht 19.. börja med en fjärdeklass, som Du med stor sannolikhet skall ha åtminstone terminen ut. 24 av barnen kommer från lågstadielärare A på den skola, som Du skall tjänstgöra vid. Övriga fyra elever kommer från andra klasser. Du har varit i kontakt med lågstadieläraren på skolan beträffande hennes elever. Rektorn har meddelat Dig att en av de nya eleverna i klassen, Göran, kommer från specialklass tre, där han gått sedan han kommit till rektorsområdet, dvs f o m vt i årskurs 1. Han har nu bedömts som för duktig att gå i specialklass, men torde väl i år behöva klinikhjälp. Han beskrivs som rätt isolerad och något ängslig.

När Du i rätt god tid före uppropet kommer till klassrummet sitter en fru och en pojke därinne. Hon reser sig och drar upp pojken ur bänken. Presenterar sig som fru Larsson, Görans mamma. Du tar i hand och räcker fram handen mot Göran, som drar sig bakom modern. Modern säger att hon tror att Göran är för blyg för att våga stanna ensam i den nya klassen. . .

Hur handlar DU?

Omedelbara verbala och övriga beteenden . . .

____

____

Planer för dagen

____

____

Ev lösa planer för framtiden

____

____

Vid diskussioner under specialkursens gång framkom att de flesta lärarbeteenden torde kunna hänföras till implikations-, relations- och organisationsprinciperna. För att pröva detta antagande arbetade vi i grupper med att klassificera de handlingsförslag som lkk i M 4 givit till den ovan återgivna korridorsituationen.

Vid systematiseringen av lkk handlingsförslag granskades dessa för att se om lkk tänkande gav uttryck för implikationer (A ⟶ B) dvs huruvida om - så-resonemang förekom i deras förslag (t ex om händelsen A inträffar så följer B). I sin psykologiska utformning tycks detta synsätt tydligast framträda i stimulus-respons (S⟶R)-teorin.

På samma sätt som ovan synades lkk handlingsförslag med utgångspunkt i relationstänkande ([O]), dvs resonemang kring samband. I sin psykologiska utformning har denna princip varit mest framträdande i den gestalt-psykologiska argumenteringen. Gestalt-psykologiska teorier försöker klargöra just samband mellan olika företeelser.

Slutligen studerades lkk handlingsförslag utifrån organisationstänkande (Ⓐ⟷Ⓑ), dvs produktresonemang. I sin psykologiska utformning tycks detta synsätt framträda tydligast i organisationspsykologiska teorier. Dessa försöker predicera resultatet av olika struktureringar och omstruktureringar som en följd av samverkan mellan komponenterna (Bierschenk, 1975, s 10).

Det visade sig att lkk lösningsförslag till lärar-elev-problemet väl lät sig systematiseras i enlighet med de tre principerna. De i ruta 1 återgivna situationsbeskrivningarna är hämtade ur Bierschenk (1975, s 11).

Utifrån de förslag som lkk i M 4 givit byggdes två beteendesimulatorer (SIR 1 och SIR 2) upp. SIR står för simulering av interpersonella relationer. SIR 1 beskrivs och diskuteras i det följande, medan SIR 2 behandlas längre fram i rapporten (s 26).

Första mötet mellan läraren, nye eleven G och dennes moder bedömdes som lämplig initialscen i SIR 1. Tre olika handlingssekvenser, som bygger på implikationsprincipen, relationsprincipen respektive organisationsprincipen utformades utifrån denna. Alla sekvenserna konstruerades med tanken

Ruta 1 Exempel på situationsbeskrivningar

(1) Implikation A ⟶ B	(2) Relation [O]	(3) Organisation Ⓐ⟷Ⓑ
1. Läraren talar med eleven, dvs riktar sin uppmärksamhet.	1. Diskuterar med modern i syfte att skaffa mer information.	1. Elever bekantar sig med varandra. Har utsett faddrar för de nya eleverna från andra klasser, sociala övningar.
2. Avvaktande hållning: "Idiotsäkra frågor"	2. Låta Göran gå hem om han vill. Ägna honom en del uppmärksamhet. Ej utsätta honom för frågor.	2. Placera ett jämnt antal elever. Alla kan sitta två och två eller fyra och fyra.
3. Placera Göran under uppsikt. Uppgifter som ger positiv förstärkning.	3. Utreder, kontakta kuratorn för utredning av bakomliggande problemkomplex.	3. Låta kamrater ta hand om Göran i skolan. Gemensam skolväg kan utnyttjas.
4. Modern skickas hem.	4. Åtgärder för att stärka elevens självkänsla, skapande dramatik.	4. Enskilt samtal med mamma. Förklara att hon inte kan sitta bredvid Göran. Mobbningssituation, överbeskydd.
	5. Låter modern stanna kvar, kontinuerliga kontakter med hemmet.	

att de var lika "riktiga" och går alla mot en positiv utveckling. De leder inte till något slutmål, utan får ses som etapper på vägen mot detta.

3. UPPBYGGNAD AV SIR 1

Simulatorn inleds med att en fp får läsa en instruktion (bil 1) och därefter en kort bakgrundsinformation (bil 1). Fp får därefter på TV se initialscenen - korridorsituationen med mötet läraren, eleven, modern, där eleven inte vågar stanna ensam kvar i klassen. Fp får muntligen tala om vad han skulle göra i situationen. Hans förslag klassificeras av experimentatorn. Klassificeringen sker i enlighet med de i ruta 1 nämnda principerna. Konsekvensen av fp val visas därefter i TV-rutan. Konsekvensen slutar med ett nytt problem och fp får ånyo tala om hur han vill handla. Handlingsvalet klassificeras och dess konsekvens visas.

I detta skede av simulatorutvecklingen existerar ännu inget schema som

tillåter en systematisk och kontrollerbar klassificering av lkk handlingsförslag, något som i denna fas av konstruktionen inte bedömdes nödvändigt. I och med att experimentatorn själv skrivit manuskriptet till SIR 1 och dessutom kontinuerligt deltagit i diskussionen kring innebörden i implikations, relations- och organisationsprincipen, finns en viss basis för att de klassificeringar som redovisas kan läggas till grund för den framtida konstruktionen av ett klassificeringsinstrument. Syftet med förförsöket har bl a varit att samla in empirisk information om hur och på vilket sätt ett sådant system bör utformas.

I denna första version av simulatorn finns fem stimulus-respons, åtta gestaltpsykologiskt och fem organisationspsykologiskt förankrade konsekvenser. Sju reservkonsekvenser har konstruerats (fyra med TV-inspelade konsekvenser och tre med bandinspelade uppmaningar). Dessa skall bl a användas när fp's förslag är tvetydiga eller för omfattande (s 22). Simulatorn som har konsekvenserna lagda på videokassetter gör det möjligt för fp att konsekvent följa en viss teori, att byta teori eller att hoppa mellan teorierna. I konsekvenserna finns ledtrådar inbakade som gör att fp, om han har en viss inriktning, kan uppmärksamma dessa och utnyttja dem för vidare val.

Läraren i de TV-inspelade scenerna skymtar bara i rutan (ena armen syns) för att minska fp's identifikation med honom. Att helt eliminera läraren i bild och bara höra hans röst bedömdes olämpligt, då det ansågs kunna skapa osäkerhet och irritation hos åskådarna. De konsekvenser som spelades in diskuterades och utformades av läraren och klassen som deltog i inspelningen,för att bli så naturliga som möjligt. De flesta konsekvenserna är mycket korta. Fp kommer in mitt i en situation och denna bryts efter några ögonblick, varvid fp får redogöra för sin reaktion - hur han vill handla. Några konsekvenser - kuratorsamtalet, hembesöket och grupparbetena (se ss 14, 15, 20 och 21 i det följande) visas under en längre tid, då ju dessa även i en verklig situation är mer tidskrävande.

4. NÄRMARE BESKRIVNING OCH TEORETISK FÖRANKRING AV SCENERNA I SIR 1

Vid konstruktionen av sekvenserna i simulatorn fanns till varje konsekvens ett tänkt handlingsförslag som ansågs vara till hjälp för att ge sekvenserna en logisk följd. Dessa handlingsförslag är alltså hjälpmedel vid konstruktionen och är inte tänkta som några fasta mallar som fp måste kunna

placeras in i för att få se en viss konsekvens. Fp har i detta läge möjlighet att utifrån det förslag han ger få se den konsekvens som "passar" bäst och kan flexibelt röra sig mellan och i sekvenserna. För att beskriva tankarna kring konstruktionen redovisas både tänkta handlingsförslag, TV-inspelade sekvenser och förankringen i olika teorier. Förankringen av konsekvenserna i stimulus-respons och organisationspsykologiska teorier ställde sig förhållandevis lättare än förankringen i gestaltpsykologiska teorin, beroende på att den sistnämnda i ytterst liten utsträckning har tillämpats vid praktiska problemsituationer.

4.1 Initialscen (1)

Fru Larsson och hennes son Göran (G) sitter på två stolar utanför en klassrumsdörr. De ger ett passivt intryck - sitter tysta och har ingen kontakt med varandra. Man hör fotsteg närma sig och modern rycker till. När hon ser läraren reser hon sig hastigt och drar upp G från stolen och placerar honom bredvid sig. G ställer sig litet bakom modern och tittar förskrämt ner i golvet. Modern presenterar sig och säger att hon heter fru Larsson och är G's mamma. Läraren hälsar på modern och sträcker därefter fram handen för att hälsa på G. G vägrar hälsa och drar sig bort bakom modern. Modern säger: "G är så hemskt rädd; jag tror aldrig att han vågar stanna i klassen när jag går." Scenen bryts här och en röst frågar: "Vad gör du nu?"

4.2 Tänkta handlingsförslag och TV-inspelade konsekvenser enligt implikationsprincipen A→B

4.2.1 Scen 2

Handlingsförslag:	Läraren försöker få G att känna sig mindre blyg och uppmuntrar honom. Vill få honom positivt inställd till klassen och skolan.
Konsekvens: Scen 2.	Läraren vänder sig mot G och säger: "Det här kommer att bli ditt nya klassrum. Det kommer säkert att gå jättefint, eller hur G?" G kastar en snabb blick genom den halvöppna klassrumsdörren på akvariet men vänder omedelbart bort huvudet och tittar ner i golvet när läraren börjar tala till honom. Ett intresse för akvarier kan svagt skönjas hos G.

Teoretisk förankring i S-R teorin

Genom att rikta uppmärksamheten mot G och genom att uppmuntra honom använder sig läraren av positiv förstärkning (se Deese, 1957, s 13). Lära-

ren försöker successivt anpassa G till klassen och visar honom klassrummet under det att han understödjer honom (se Skinner, 1965, ss 92-95).

4.2.2 Scen 3

Handlingsförslag: Läraren berättar om neutrala saker, om klassrummet. Han vill få G att inte vara så pressad; försöker hitta något som G är intresserad av.

Konsekvens: Scen 3. Läraren säger: "Som du ser har vi akvarium här i klassrummet; det kanske du har därhemma också?"

G svarar ett tyst och blygt "ja", och vänder sig sedan direkt mot modern och trycker sig mot henne. Modern håller om honom.

G har här yttrat sig för första gången, men sedan åter slutit sig.

Modern gör inget för att få honom att fungera utan henne.

Teoretisk förankring

Läraren är avvaktande och ställer "säkra" frågor. Han vill undvika att G får negativ erfarenhet av situationen. Kontiguitetsteorin säger att alla retningar potentiellt har förstärkningsvärde och lägger tonvikten på beröringsassociationen, mellan retning och svar (se Deese, 1957, s 28). Guthries definition på förstärkning lyder:

'En kombination av retningar som inträffar samtidigt med en given rörelse tenderar vid upprepning att åtföljas av denna rörelse.'

En belöningsfunktion enligt Guthrie är att hindra det 'rätta' beteendet från att glömmas bort eller att förhindra inlärning av något beteende som är felaktigt (se Deese, 1957, ss 28-29).

4.2.3 Scen 4

Handlingsförslag: Läraren har visat G klassrummet och hans plats. Läraren vill göra ett försök att se hur G fungerar utan modern. Han anser att hon stör kontakten mellan honom och G och försvårar G anpassning till den nya klassen.

Konsekvens: Scen 4. Läraren tar farväl av modern: "Adjö då, fru Larsson."

Modern lämnar, om än tveksamt, rummet. G sitter i sin bänk.

När modern går ut ur rummet halvreser han sig ur bänken men sätter sig igen och tittar betryckt ner i bänklocket.

Teoretisk förankring

Läraren bedömer att modern utgör ett hinder i försöket att få G att intressera sig för något. Han anser att G blir mer mottaglig för information och för-

stärkning om modern är borta. Läraren tar bort den förstärkning som modern genom sin närvaro utgör för G. Termen utplåning hänför sig både till ett förstärkningsborttagande och till den därpå beroende nedgången i svarsstyrka (se Deese, 1957, s 38).

4.2.4 Scen 5

Handlingsförslag: Läraren försöker dra bort G uppmärksamhet från modern mot något som han tror skall intressera G (akvariet). Läraren börjar berätta om akvariet och fiskarna.

Konsekvens: Scen 5. Läraren frågar mjukt G om han vill komma och titta på de olika fiskarna i akvariet.

G reagerar svagt, reser sig och går långsamt fram till akvariet. Han tittar ett kort ögonblick på fiskarna, men vänder därefter ner blicken igen. När G åter sitter i sin bänk tittar han snabbt på akvariet en extra gång, varefter han åter ser ner i bänken.

Man kan ana att G är intresserad av akvariet, men att han är så hämmad och blyg att han knappt vågar visa det.

Teoretisk förankring

Läraren försöker distrahera G och fästa hans uppmärksamhet på något annat än modern, som försvunnit. Han utnyttjar G visade intresse för akvariet som distraktor. Läraren ger G positiv förstärkning i och med att han dels vänder sin uppmärksamhet mot honom och dels visar honom något som han förmodar att G är intresserad av (se Deese, 1957, ss 13, 105).

4.2.5 Scen 6

Handlingsförslag: Läraren bedömer att G intresse egentligen är större än det han p g a blyghet vågar visa. Läraren vill ge G någon ansvarsfull och populär syssla; vill öka hans självkänsla.

Konsekvens: Scen 6. Läraren säger att han vill ha någon som är duktig på fiskar att sköta akvariet, och frågar om G vill göra det under veckan.

G skiner upp och svarar ja, går självmant men litet blygt fram till akvariet och tittar först på fiskarna och sedan på läraren.

G tar för första gången ögonkontakt med läraren.

Teoretisk förankring

Läraren ger G löfte om att få sköta akvariet, något som är en eftertraktad syssla bland eleverna. Detta är ett incitament, dvs något som en individ gör aktiva försök att uppnå; det är ett eggande mål. Ett incitaments värde är beroende av följande betingelser: a) den inlärande måste hysa begär efter

incitamentet, b) den inlärande måste kunna förstå belöningens eller incitamentets natur (se Deese, 1957, ss 87-90). G har tidigare gått i annan klass och vet att akvarieskötselsysslan har "statusvärde". Även hans reaktion visar att han både förstår och uppskattar sysslan.

4.3 Tänkta handlingsförslag och TV-inspelade konsekvenser enligt relationsprincipen [O]

4.3.1 Scen 8

Handlingsförslag: Läraren vänder sig direkt till G och frågar honom rakt på sak om han tycker att det är obehagligt att komma till skolan. Läraren vill dels se hur G reagerar på ett direkt tilltal och dels höra om G kan komma med en förklaring.

Konsekvens: Scen 8. Läraren frågar G om han tycker att det är konstigt och obehagligt att komma till en ny klass.

G står tryckt intill modern och tittar ner i golvet. Så snart som läraren sagt sista ordet börjar modern svara i stället för G. Hon säger att G alltid är så rädd då det är något nytt som han inte känner till och särskilt då inte hon kan vara med. Scenen bryts när modern sagt sitt sista ord.

Modern ger här G ingen chans att svara.

Teoretisk förankring i gestaltpsykologiska teorin

Läraren vill lära sig så mycket som möjligt om G och koncentrerar sig på "hela honom". Gestaltpsykologerna koncentrerar sig på hela personen, vilket i enlighet med Perls innebär att de bl a fäster vikt vid kroppsställning, röstläge, gester och ansiktsuttryck (se Litt, 1974, s 51). Wertheimer ansåg att helheten inte är summan eller produkten eller någon enkel funktion av delarna, utan ett fält vars karaktär är beroende av allt sammantaget (se Katz, 1942, ss 104-105). Läraren vill, genom att direkt rikta sig till G och fråga om hans ängslan, dels få information om G för att kunna hjälpa honom och dels försöka få G att själv arbeta sig igenom sin oro. Perls betonar också (se Litt, 1975, s 51) här och nu-upplevelser. Det är den omedelbara situationen som en person befinner sig i som är av intresse, hur personen reagerar och känner sig i ett visst ögonblick.

Gestaltpsykologerna arbetar med konfrontation, vilket enligt Litt (1975, ss 53-54) innebär att de vill få en klient att klara av sin ängslan genom att utsätta honom för "orosprovocerande träning", under vilken de ger klienten ifråga stöd. Denna träning gör att klienten förstår processen som försiggår inom honom mer realistiskt.

4.3.2 Scen 9

Handlingsförslag: Läraren anser att det inte lönar sig att i detta skede prata mer med G, då denne dels är alltför blyg och eftersom modern är överbeskyddande och dominerande. För att inte göra G mer osäker och ängslig låter läraren modern vara tillsammans med G. Läraren visar klassrummet för att G skall ha möjlighet att bilda sig en uppfattning om sin nya miljö. För att mjukt vänja G vid kamraterna och klassrutinen föreslår läraren att modern och G skall sitta ner i en bänk tillsammans och lyssna på någon eller några lektioner.

Konsekvens: Scen 9. Läraren visar klassrummet och föreslår: "Du G och din mamma kan väl sitta tillsammans och lyssna på vad klassen gör."

Modern och G står tillsammans. G tittar ner i golvet. När läraren föreslår att de skall stanna börjar G dra sig mot dörren under det att han tar tag i moderns kappa och försöker dra med henne ut. G muttrar svagt: "Jag vill gå hem." Modern kastar en ängslig blick på läraren, säger ett kort och generat "adjö" och går iväg med G mot dörren.

Modern visar här att hon påverkas av och låter sig styras av G.

Teoretisk förankring

Läraren vill här konfrontera G med den situation som skrämmer honom. Han visas först klassrummet och skall sedan få träffa kamraterna och vara med om lektioner. Modern och läraren stöder här G för att underlätta hans bearbetning av sin ängslan (se Litt, 1975, ss 53-54).

4.3.3 Scen 10

Handlingsförslag: Läraren vill få mer information om G och hans situation och tar kontakt med skolkuratorn.

Konsekvens: Scen 10. Läraren ringer upp kuratorn och frågar henne om hon har några uppgifter om G.

Kuratorn bläddrar bland sina journaler och berättar sedan att G är en normalbegåvad pojke, som av sociala skäl placerats i specialklass. Han har haft en trasslig uppväxttid med alkoholproblem i familjen, vilket gjorde att han i 3 år bodde hos morföräldrarna på landet. När han var 5 år flyttade han tillbaka till föräldrarna som bodde i ett slumområde. Buslivet på gården gjorde att modern aldrig vågade låta G gå ut. Familjen bor nu i ett nybyggt, barnrikt område. Deras sociala situation har förbättrats. G har alltid varit osäker och hållit sig för sig själv. Han har svårt med

kamratkontakter både hemma och i skolan. G varken vill eller vågar gå ut utan modern. I specialklassen meddelade läraren att G var mycket ängslig i början, men att situationen så småningom förbättrades.

Kuratorn avslutar samtalet med att berätta att G kunskapsmässigt är bra och att förre lä aren bedömer att han har möjlighet att klara en vanlig klass med klinikstöd.

Teoretisk förankring

Läraren försöker skaffa sig en så "hel" bild som möjligt av G och hans situation. Wertheimer ansåg att helheten inte är summan eller produkten eller någon enkel funktion av delarna, utan ett fält vars karaktär är beroende av allt sammantaget (se scen 8). Redan 1920 ansåg Köhler att endast en fullt genomförd dynamisk helhetsuppfattning som framhäver delarnas beroende av systemets totalegenskaper kan komma till rätta med det psykiska livets ständigt växlande mångfald av föränderliga företeelser (se Marx & Hillix, 1963, ss 171-195).

4.3.4 Scen 11

Handlingsförslag: Läraren anser att han behöver ytterligare information om G och modern och deras situation. Han ber att få komma på ett hembesök.

Konsekvens. Scen 11: Läraren och G moder och fader sitter runt ett dukat kaffebord. Man kan svagt uppfatta litet "artighetsprat" och hör sedan läraren fråga: "Har G alltid varit så här osäker och blyg?"

Modern kastar en snabb blick på fadern, som sitter tyst och passiv, och berättar att G alltid har varit så försiktig och tillbakadragen, och aldrig haft någon kamrat. Hon berättar genererat att G bodde hos morföräldrarna i tre år, då familjen hade det svårt och att G alltid lekte så fint med djuren på gården. Modern talar om att problemen med G blev värre då G kom tillbaka till familjen, för kamraterna på gården, där de då bodde, var gräsliga och riktigt farliga, så hon kunde inte låta G leka med dem. G och modern var mest inne hela tiden. När familjen flyttade till ett nytt barnrikt område trodde modern det skulle bli bättre. Då vågade och ville emellertid inte G gå ut utan modern. Modern säger att hon och G har det bäst ihop inne, då trivs G så bra. Hon säger att ibland kan det vara besvärligt att alltid ha G med, t ex när hon handlar. Modern berättar också att när G började i första klass fick hon följa honom till skolan och stanna med honom där under lektionerna en hel termin. Modern upplevde det som mycket arbetssamt och hoppas att det skall gå litet lättare denna gång när han kommer till en ny klass.

Modern tycker visserligen att det ibland är litet besvärligt att G är så bunden till henne, men det verkar samtidigt som om hon tycker om och vill ha kvar denna hårda knytning. Fa-

dern är under hela samtalet tyst och verkar helt ointresserad.

Teoretisk förankring

Se teoretiska förankringen för scen 10.

4.3.5 Scen 12

Handlingsförslag: Efter den information som läraren erhållit om G och hans miljö bestämmer sig läraren för att ånyo försöka få in G i klassen. Han placerar G i en bänk långt bak och sätter modern i närheten. Läraren har berättat för G vad klassen skall göra så att han är väl förberedd. Läraren låter klassen rita sin familj.

Konsekvens: Scen 12. Läraren säger: "Nu ska det bli skojigt att titta på hur era teckningar ser ut." Kameran sveper över några bänkar, där elever arbetar med att färglägga relativt detaljerade teckningar.

Kameran stannar sedan på G naiva streckteckning, där en stor mammafigur dominerar teckningen. En liten fadersfigur finns vid sidan om och en liten mörk armlös figur syns i ena hörnet av papperet.

G sitter och knåpar med kritorna och intresserar sig inte för teckningen. Modern skymtar i bakgrunden.

Teoretisk förankring

Läraren vill genom att låta G rita sin familj hjälpa honom att strukturera situationen och öka medvetenheten om sig och sin situation. Wertheimer betonar situationens betydelse. Han anser att strukturen i en upplevelse är viktig på samma sätt som strukturen hos ett hus är det. Människan är strukturerad och specifik. En erfarenhet har också en struktur som är unik (se Marx & Hillix, 1963, ss 178-179).

Litt anser att målet för en gestaltterapeut är att arbeta för att uppnå små förändringar i medvetenhet hos klienten. En "aha"-upplevelse som Köhler talar om, eftersträvas (se Litt, 1975, s 55; Marx & Hillix, 1963, ss 188-189).

4.3.6 Scen 13

Handlingsförslag: Läraren frågar G vilka figurerna föreställer. Han vill försöka få kontakt med G och få honom att prata samtidigt som han vill hjälpa G att själv förstå och arbeta sig igenom sina problem.

Konsekvens: Scen 13. Läraren säger: "Va fint G, kan du berätta vad figurerna heter?"

G sitter och vrider på kritan och svarar tyst "mamma, pappa", och efter en paus säger han generat: "Jag själv."

Teoretisk förankring

Läraren försöker hjälpa G att strukturera situationen och komma en liten bit på väg mot förståelse av sig själv (se teoretiska förankringen, scen 12). Läraren koncentrerar sig på här och nu-upplevelsen, dvs på teckningen och frågar hur den upplevs. Litt anser att man genom att fråga "hur" i stället för "varför" mer direkt arbetar med den process som pågår inom en person (se Litt, 1975, ss 51-53).

Marx & Hillix anser att vi måste inse att det förmodligen i alla problem som vi konfronteras med och även lösningarna på dessa problem, är frågan om relationer. I vissa problemsituationer är det omöjligt att först se relationerna i det material som är relevant. Den givna situationen får då inspekteras till dess relationer kommer fram, som ger möjlighet till en lösning. Förståelsen av problemet är beroende av vår medvetenhet om vissa relationer. Dessutom kan vi inte heller lösa problemet utan att upptäcka nya relationer. Ofta är dessa relationer varken enkla eller direkt tillgängliga. Vi måste nästan alltid syssla med inte bara en relation, utan snarare hela set av relationer och dessutom med relationer mellan relationer (se Marx & Hillix, 1963, ss 171-195).

4.3.7 Scen 14

Handlingsförslag: Läraren vill försöka låta G deltaga i ett rollspel, som i vissa avseenden påminner om G situation. Läraren hoppas att detta skall hjälpa G att strukturera sin egen situation och kunna bidraga till bättre anpassning i klassen.

Konsekvens: Scen 14. Läraren och fyra elever står framme vid katedern. Läraren föreslår att en flicka skall spela moder och en dotter, och G och en annan pojke skall vara "gamla" på lekplatsen.

G tittar skyggt ner i golvet. Spelet börjar och den ene pojken säger: "Titta, där är en ny tjej." 'Mamman' säger till sin 'dotter' att komma och hälsa på pojkarna. Den ene pojken säger: "Hej" och G tittar upp och säger också svagt "hej". Mamman säger att dottern är ny på lekplatsen. Dottern tittar i golvet och klänger på mamman. Mamman säger att dottern kan stanna och leka med pojkarna och kramar om flickan till adjö. Dottern protesterar och ber mamman stanna. G säger med plötslig kraft i rösten: "Kan du inte vara utan mamma?", varefter han och den andra pojken knuffar flickan och retar henne "mammas lilla gullegris." Mamman kommer tillbaka och skäller på pojkarna, varvid G med stor aggressivitet svär och säger "håll truten, käring".

G ändrar här helt karaktär och visar en förvånansvärd aggressivitet mot flickan och framför allt mot mamman i spelet.

Teoretisk förankring

Läraren vill få G att strukturera sin situation och "arbeta" igenom sitt problem

(se teoretiska förankringen, scen 13). Litt anser att genom att stanna i "nuet" blir den terapeutiska situationen aktiv och levande. I stället för att fråga vad en individ tycker om sin moder, får personen t ex spela modern. Litt förklarar det rationella i detta med att säga att den ofullständiga gestalten (eller ofullbordade uppgiften) från förut bäst kan fullbordas (closure) genom att man arbetar med den i nutiden (se Litt, 1975, ss 51-53).

4.3.8 Scen 15

Handlingsförslag: Läraren anser att inte bara G utan även modern behöver hjälp att förstå situationen. Han ber kuratorn ta kontakt med modern. Läraren har sedan kontinuerlig kontakt med hemmet för att dels ge modern information om hur G klarar sig i skolan och dels höra hur det går hemma.

Konsekvens: Scen 15. Läraren och modern talar med varandra i telefon. Läraren säger att det går bättre för G med kamraterna i skolan och frågar: "Hur går det hemma?"

Modern svarar att G i går för första gången ville gå ut ensam och leka på gården. Hon berättar att hon var orolig för hur det skulle gå och tittade i fönstret hela tiden. Efter en stund hade G börjat leka med en mycket yngre flicka och modern berättar att de lekte länge ihop.

Teoretisk förankring

Läraren vill få en så hel bild av hur G fungerar som möjligt och vill samtidigt ge modern de upplysningar som kan underlätta hennes förståelse av G problem. Det är viktigt att G klarar av och "arbetar" igenom sina problem både hemma och i skolan (se teoretiska förankringar, scen 10 och 13).

4.4 Tänkta handlingsförslag och TV-inspelade konsekvenser enligt organisationsprincipen Ⓐ→Ⓑ

4.4.1 Scen 17

Handlingsförslag: Läraren presenterar de nya eleverna och är mån om att de skall få och ge ett gott intryck. Läraren utser "faddrar" som skall hjälpa de nya eleverna att finna sig tillrätta.

Konsekvens: Scen 17. Läraren säger: "Nu känner vi varandra litet bättre" och uppmanar faddrarna att visa de nya eleverna runt skolan. Stefan går fram till G, som står i dörröppningen med modern vid sin sida.

G tittar ner i golvet. Stefan säger: "Hej, jag heter Stefan, kom ska jag visa dig runt. Du behöver inte vara rädd." G muttrar "vill inte" och klänger sig runt modern, som ömt håller om honom.

Modern gör inget för att få G att gå iväg med faddern, utan håller i stället G hårt intill sig.

Teoretisk förankring i organisationspsykologiska teorier

Läraren försöker ge klassen respektive de nya eleverna en så positiv bild av varandra som möjligt. Första intrycket är mycket väsentligt för fortsatt samarbete och positiva beskrivningar av personer färgar "mottagarnas" intryck av dem (se Hare, 1965, ss 79-80).

Läraren har valt ut en fadder till G, som skall hjälpa G tillrätta. Utmärkande för dyadisk samverkan är att deltagarna tenderar att undvika oenighet och antagonism; att de ofta frågar om en åsikt men undviker att tala om sin egen; att de i hög grad koncentrerar sig på utbyte av information och medhållande. Ofta brukar två komplementära roller utvecklas - en individ intar en mer aktiv roll och tar initiativ, medan den andre har en mer passiv roll. En dyadisk gruppindelning ger möjlighet till intimitet (se Hare, 1965, ss 240-242).

4.4.2 Scen 18

Handlingsförslag: Läraren bedömer att det är olämpligt för G att ha modern med i klassrummet. G löper risk att bli retad och till och med mobbad av kamraterna. Läraren förklarar varför fru Larsson inte bör följa med G i skolan.

Konsekvens: Scen 18. Läraren säger till modern: "Som ni förstår är det inte lämpligt att ni är kvar i klassen, fru Larsson. Jag måste nog be att ni går."

G står tryckt intill modern och tittar ner i golvet. Modern blir exalterad och säger förtvivlat att det absolut inte går, att hon inte kan lämna G ensam.

Modern vägrar alltså att gå ifrån G.

Teoretisk förankring

Modern uppmanas lämna G, då han riskerar att mobbas annars. En grupp kan inte acceptera avvikelser, utan gör tydliga försök att upprätthålla konformitet. Kravet på konformitet är vanligtvis större när gränserna för gruppens tolerans och följderna av avvikelsen är tydligt specificerade. När en avvikare upptäcks i en grupp ökar först interaktionen med denne, men avtar när denne anpassar sig till gruppen eller om gruppen anser fallet hopplöst (se Hare, 1965, s 44). Om inte gruppen kan påverka den avvikande till anpassning, kommer den att utesluta avvikaren, om gruppen kan överleva mer effektivt utan än med denne (se Hare, 1965, s 45).

4.4.3 Scen 19

Handlingsförslag: Eftersom modern vägrar att lämna G vill läraren placera henne så diskret som möjligt längre bak i klassrummet. Läraren vill få in G i en kamratgrupp och arrangerar bänkarna lämpligt och placerar G bredvid Stefan, som ut-

setts till G fadder. Gruppen ges en lätt uppgift som G kan tänkas klara bra. Läraren finns till hands för att hjälpa och stödja G vid behov.

Konsekvens: Scen 19.

Klassen sitter i fembänkgrupperingar och spelar tärningsspel. G fadder frågar G om han kan reglerna och föreslår att han skall kasta tärningarna först.

G tittar passivt ner i bänken och tummar på tärningarna. Faddern uppmanar G med litet uppfordrande ton att han skall sätta igång. G kastar då tärningarna och vänder sig i samma ögonblick om och tittar på modern, som sitter bakom honom längst ner i salen. Modern ler stort mot G.

G är mycket medveten om moderns närvaro och söker hela tiden stöd hos henne i stället för hos sig själv, läraren eller kamraterna. Modern uppmuntrar alla kontakter från G sida riktade mot henne.

Teoretisk förankring

Gruppstruktur: Eleverna får sitta i fembänkgrupperingar. Hare redovisar Bavelas och Leavitts berömda försök, som tar upp den betydelse som gruppens kommunikationsstruktur samt den enskilde gruppmedlemmens position i denna struktur har på gruppens effektivitet och medlemmarnas trivsel. De visar att medlemmars trivsel i grupper med spridda kommunikationsstrukturer (t ex cirkeln) är bra och att deras tillfredsställelse med arbetet är god. Utmärkande för cirkelstrukturen är att den är aktiv, ledarlös, oorganiserad, gör många misstag och uppskattas av medlemmarna (se Hare, 1965, s 290).

Gruppstorlek: När en gruppstorlek ökar, minskar frekvens, längd och intimitet i kontakterna (se Hare, 1965, s 225). En gruppstorlek på fem individer utmärks av att en större "deadlock" inte är möjlig p g a det udda antalet medlemmar. En femmannagrupp är stor nog för att medlemmarna skall kunna skifta roller lätt och den ger möjlighet för en individ att dra sig undan från en obehaglig position utan att nödvändigtvis ha löst problemet som givits gruppen (se Hare, 1965, s 243).

Ledartyp: Läraren intar en stödjande uppmuntrande roll. Hare tar upp Lippitt & Whites försök som visar att i grupper med en ledare som är demokratisk trivs gruppmedlemmarna bäst och effektiviteten är god (se Hare, 1965, ss 309-311; Asch, 1959, ss 507-511).

4.4.4 Scen 20

Handlingsförslag: Läraren bedömer att modern förstör så mycket, i och med att hon genom sin närvaro gör att G inte får kamratkontakter, att han anser att hon måste lämna klassrummet. Han talar med modern om risken för överbeskydd och för stark bindning till en moder och poängterar mobbningsrisken.

Han talar på ett smidigt sätt om för klassen att G moder skall gå hem.

Konsekvens: Scen 20.

Läraren säger tyst till modern: "Jag hoppas fru Larsson förstår vad jag menar." Eleverna arbetar med en uppgift. Läraren säger därefter till klassen att G mamma nu måste gå hem. Läraren uppmanar klassen att resa sig och säga adjö.

G tittar litet förvirrad på modern och reser sig, om än tveksamt, när de andra gör det. G säger tyst adjö tillsammans med de andra. När modern går ut genom dörren ser G ut som om han skall springa efter henne, men ändrar sig och sätter sig när de andra gör det.

G visar här att de andra gruppmedlemmarna har så stor betydelse för honom att han inte vill avvika från gruppen.

Teoretisk förankring

Läraren varnar åter modern för den risk som G löper i och med att han avviker från gruppen. Läraren betonar hur viktigt det är att komma med och accepteras i en grupp och talar om risken för överbeskydd. Läraren bedömer att modern inte vill släppa G ifrån sig, utan vill ha inflytande över honom.

Det finns olika huvudtyper av makt - fysisk maktstyrka, tvång, hot; ekonomisk makt - givande eller undanhållande av materiell belöning; andlig makt - givande eller undanhållande av tillgivenhet (Eskola, 1971, ss 98-100).

Läraren utnyttjar gruppens tryck för att få G att stanna i klassen. Social kontroll kan vara formell eller informell. Formell kontroll baseras på regler och förordningar som sätts upp av en stor organisation. Informell kontroll är det sociala tryck som finns i den lilla gruppen (se Hare, 1965, s 25). En individ i en grupp följer gruppens normer och vill inte avvika. Även om en individ har annan åsikt och vilja än gruppen i övrigt, böjer han sig för gruppopinionen om han måste säga sin mening eller utföra sin handling i närvaro av gruppmedlemmarna (se Hare, 1965, ss 26-30).

4.4.5 Scen 21

Handlingsförslag: Läraren vill försöka få G att fungera i ett grupparbete nu när modern är borta. Läraren ger gruppen en uppgift, som han bedömer att alla, även G, kan bidraga med något till.

Konsekvens: Scen 21.

Läraren har givit klassen i uppgift att göra collage över de olika årstiderna. Scenen inleds med att läraren säger: "Nu skall vi se om den här gruppen har hittat några bilder från sommaren."

G sitter med sin fadder och de tidigare kamraterna i gruppen och har en hög med tidningar i mitten. G tittar ner och fingrar på sin sax. G fadder uppmanar G att söka efter bilder, en annan flicka ger litet uttråkad en tidning till G

och en tredje elev säger ganska irriterad: "G, hittar du något?" G fadder föreslår då G att han skall söka efter en sol och säger: "Kom ska jag hjälpa dig." I och med att faddern börjar söka i den gemensamma tidningen tittar G upp och börjar försiktigt bläddra. Plötsligt ser G solen han söker och lyser upp i hela ansiktet och säger högt, att han hittat den.

G börjar sedan självmant klippa ut solen och hur nu ett lugnare och inte så betryckt ansiktsuttryck.

Teoretisk förankring

Läraren ger gruppen en gemensam uppgift. Gruppen har som mål att fullborda den och förväntar att alla hjälper till och följer gruppens normer och krav (se Hare, 1965, s 10).

G upplevs först som inaktiv, avvikare. Gruppen ökar interaktionen med en avvikare och försöker få denne att acceptera gruppnormerna. En avvikare har olika val att göra: att anpassa sig till gruppen; att ändra gruppnormerna; att fortsätta vara avvikare; att lämna gruppen. När en avvikare anpassar sig till gruppen mattas den intensiva interaktionen (se Hare, 1965, ss 44-45). Läraren har valt en uppgift för gruppen att arbeta med, som han tror medlemmarna skall vara intresserade av och som skall inspirera till samarbete.

Gruppmedlemmar som är motiverade att samarbeta visar fler positiva responser mot varandra, ser varandra som trevliga, är mer involverade i uppgiften och mer nöjda med den (se Hare, 1965, ss 254-255).

4.5 Reservscener i SIR 1

Även om de tre sekvenserna som beskrivits i föregående avsnitt går mot en positiv utveckling och även om fp kan röra sig relativt fritt i och mellan sekvenserna ligger vissa förutbestämda tankar inbakade i simulatorn. G är en mycket skygg pojke - han måste lära känna en ny person innan han överhuvudtaget vågar reagera. Det går inte att direkt skilja modern från G. Detta vill visa att fp visserligen kan välja handlingsalternativ fritt, men att G, om t ex fp försöker prata med honom som första val, inte svarar, eller om modern skickas hem, börjar gråta. De tidigare beskrivna "tänkta handlingsförslagen" visar den hastighet och den "steglängd" som bedöms vara rimlig för att gå mot en positiv utveckling med G.

Reservscener utarbetades för att användas i olika situationer.

Scen 23: G står ensam och tittar övergivet ner i golvet.

Att användas då fp ger ett förslag som G inte klarar av vid den givna tidpunkten, t ex att låta G välja en bänk själv.

Scen 24: G rör sig långsamt mot dörren under det att han gråter och snörvlar.

Att användas då G skiljs från modern innan läraren har gjort några kontaktförsök, t ex visat klassrummet eller pratat.

Scen 25: Modern kramar om G framför akvariet och säger: "Ser du lilla gubben vad fina fiskar där finns."

Att användas om fp låter modern stanna kvar i klassrummet när läraren försöker intressera G för fiskarna.

Scen 26: Samtal mellan G förre lärare och hans nye. Den nye läraren får per telefon reda på att G är mycket isolerad och inte har några kamrater. Han får höra att G kunskapsmässigt är bra. Den förre läraren berättar att modern följde G till skolan hela första terminen. Den nye läraren ber om råd vad gäller G, men får som svar att han själv får pröva sig fram till en vettig lösning.

Att användas då fp inte uppmärksammat i bakgrundsinformationen, att ett samtal med "gamla" läraren redan ägt rum eller om fp önskar att än en gång prata med den tidigare läraren.

Band 27: Röst som uppmanar fp att göra sitt förslag tydligare och mer konkret; bara ett steg i taget.

Att användas då fp ger tvetydiga eller för omfattande förslag.

Band 28: Röst som frågar fp: "Vad gör du med modern?"

Att användas då fp inte talar om ifall modern skall vara kvar hos G eller inte.

Band 29: Röst som uppmanar fp att skriva ner vad han i fortsättningen vill göra med G.

Att användas som avslutning när fp har gjort alla sina val; att användas när ett förslag är så tvetydigt att det, efter användandet av reservscen 27, som uppmanar fp att förtydliga förslaget, ändå inte kan klassificeras; att användas om fp inte är samarbetsvillig, utan "saboterar".

Kort bakgrundsinformation: ny klass (4:a) för terminen. 4 nya elever. En av dem, Göran, kommer från specialklass 3, där han bedömts som för duktig. Han är ganska isolerad och ängslig.

Initialscen: Första dagen för terminen, en korridor. Läraren (L) möter den nye eleven Göran (G) och dennes moder. Modern berättar att G är mycket blyg och inte vågar stanna i klassen ensam.

Lk ger handlingsförslag
experimentatorn (E) klassificerar i

Implikationsprincipen

2. L riktar uppmärksamheten på G. Uppmuntrar honom. - G blyg, tryckt intill modern.

Lk ger handl. förslag
E klassificerar

3. Avvaktande 'neutralt' prat, visar klassrummet. Söker lämplig positiv förstärkning (akvarium). - G tryckt intill modern.

Lk ger handl. förslag
E klassificerar

4. G ej mottaglig för pos. förstärkning p g a moderns närvaro. Tar farväl av henne. - G förvirrad, förtvivlad.

Lk ger handl. förslag
E klassificerar

5. Distraherar G, fäster hans uppmärksamhet på akvariet - visst intresse hos G.

Lk ger handl. förslag
E klassificerar

6. Ger G löfte om att sköta akvariet. - G skiner upp och tar ögonkontakt med L.

Relationsprincipen

8. L ställer direkta frågor till G - modern svarar

9. L berättar för G vad klassen brukar göra. Föreslår att G och modern stannar och lyssnar på lektionerna. - G vill inte, går hem.

10. L kontaktar kuratorn för att få mer information.

11. L gör ett hembesök, och träffar både modern och fadern till G.

12. Klassen får rita sin familj - G gör en mycket primitiv teckning.

Organisationsprincipen

17. Presentation av eleverna, faddrar till de nya. Rundvisning. - G vägrar att följa med och lämna modern.

18. L förklarar mobbningsrisken för modern. Ber henne gå hem - modern vägrar.

19. 5-bänkgrupperingar, gruppspel, faddern försöker få G att bli aktiv - G intresserar sig mer för modern, som sitter bakom honom.

20. L uppmanar modern att gå hem. Uppmanar klassen att säga adjö till G moder. - G säger också adjö, om än tveksamt.

21. Grupparbete - collage med ett visst mål för varje grupp. Tryck från gruppen på G att hjälpa till - G börjar efter tvekan att deltaga.

Figur 1. Beskrivning av SIR 1

Lk ger handl. förslag
E klassificerar

7. Muntlig uppmaning att skriva ner hur lk i fortsättningen vill agera

13. G får berätta om figurerna på teckningen. G namnger dem tyst.

Lk ger handl. förslag
E klassificerar

14. G får vara med i ett rollspel. - G intar en självvald mycket aggressiv roll.

Lk ger handl. förslag
E klassificerar

15. Kontakt mellan hemmet och skolan om G utveckling - modern berättar att G varit ute ensam.

16. Muntlig uppmaning att skriva ner hur lk i fortsättningen vill agera

22. Muntlig uppmaning att skriva ner hur lk i fortsättningen vill agera.

Reservscen till SIR 1

23. G tittar ledsen ner i golvet.

24. G gråter förtvivlat, reser sig ur bänken och närmar sig dörren.

25. Modern ömt omfamnande G.

26. Samtal mellan G förre lärare och hans nuvarande.

27. Röst som uppmanar lk att göra förslaget tydligare och mer konkret. Bara ett steg i taget.

28. Röst som frågar "vad gör du med modern?"

29. Röst som uppmanar lk att skriva ner vad han vill göra närmaste tiden med G.

Figur 1. (forts)

5. UPPBYGGNAD AV SIR 2

SIR 2, som konstruerats av lektor Hans Arte, inleds med samma lärar-elev-situation som utgjorde initialscen i SIR 1. Fp uppmanas efter det han sett korridorscenen i TV-monitorn att slå upp en viss sida, markerad med en bokstav, i ett häfte, och kan där välja ett av tre till fem skriftliga handlingsförslag (se bil 2.1-2.2). Konsekvensen av valet, elevbeteendet, visas i TV-rutan. Fp får åter ta ställning till hur han vill handla genom att på experimentatorns uppmaning slå upp en ny sida i häftet och välja det handlingsförslag som bäst passar in på honom. Konsekvensen visas i TV-monitorn för honom.

Konsekvenserna i SIR 2 är ofta indelade i sekvenser, där fp får följa utvecklingen av sitt val, som i scen konsekvens C 3(se fig 2), där fp först får se modern försvinna till lärarrummet, därefter en presentation av eleverna och sedan diskussion om rundvisningen och till sist hur faddrarna går i väg med de nya eleverna och hur G vägrar. Nedtoning sker efter varje scen. Efter en kort paus tonas nästa scen upp.

Genom att SIR 2 p g a sin trädlika uppbyggnad snabbt växer, har i detta skede bara två led (konsekvenser) utarbetats. Simulatorn slutar med att fp i punkter får skriva ner vilka åtgärder han i fortsättningen ämnar vidta (se fig.2).

6. BESKRIVNING AV SCENERNA I SIR 2

Fp får efter att ha läst instruktionen och bakgrundsinformationen se initialscenen och därefter på experimentatorns uppmaning slå upp C i häftet (se bil 2.1). Fp har där tre förslag att välja mellan. Om fp väljer förslag 1 - modern skickas hem. Du placerar G långt fram i klassrummet. Han får lätta uppgifter - får han som konsekvens se hur läraren lugnar modern och säger att det är bäst att hon går hem. Nästa scen visar hur de nya eleverna presenteras och hur G blygt tittar ner i bänklocket. Sedan får klassen fylla i ett intresseschema. G vägrar fylla i det och sitter och fingrar på sin penna. Scenen därpå visar hur klassen kommer in från rast och hur G bänk står tom. Läraren frågar vart G tog vägen på rasten och bänkkamraten upplyser om att han gått hem.

Om förslag 2 väljs - modern stannar kvar i klassrummet; du bestämmer tid för hembesök och tar kontakt med G förre lärare - får fp se relativt långa huvudscener. Första scenen visar hur läraren lugnar modern och hur

G och modern får sätta sig långt bak i klassrummet. Andra scenen visar hur eleverna i klassen får presentera sig själva. Nästa delscen visar ett kort samtal mellan läraren och G moder, där läraren uppmuntrar modern och dessutom bestämmer tid för hembesök. Ny huvudscen visas och fp får se ett hembesök, där läraren samtalar med G föräldrar. Fadern är mycket passiv och ointresserad. Läraren får information om G trassliga uppväxttid med växlande boendemiljöer och om G dåliga kamratkontakt och hans hårda knytning till modern. Sista huvudscenen visar ett telefonsamtal mellan G nye och gamle lärare. Nye läraren får här upplysningar om G intressen (läsa, räkna) och tips om hur han skall få kontakt med honom. G behov av vuxentrygghet poängteras i samtalet.

Om förslag 3 väljs - modern väntar i ett närliggande rum. Du presenterar eleverna och utser faddrar för de nya. Du ordnar en rundvisning av skolan - visas hur läraren påpekar det olämpliga i att modern är med i klassen och hur han och G följer modern ut genom dörren. Ny scen - klassen diskuterar och kommer med förslag på inrättningar som de nya eleverna bör känna till och visas. Faddrar till de nya utses. G sitter hela tiden tyst och tittar ner i bänken. Ny scen - läraren uppmanar faddrarna att visa de nya eleverna runt. Stefan, G fadder, går fram till G och säger att han skall visa honom runt: "Kom nu, Göran." G skakar på huvudet och viskar "nej".

Om förslag 1 valts, uppmanas fp att slå upp D i häftet; om förslag 2, E; och om förslag 3, F (se bil 2.1-2.2).

Om fp uppmanas slå upp D och där väljer förslag 1 - ringer modern och ber om samtal - får han se det tidigare redovisade hembesöket (se bil 2.1). Konsekvensen av förslag 2 - du ber modern följa G till skolan nästa dag. Du försöker vänja G att vara ensam - visar en räknelektion, där läraren frågar varför G räknar på ett speciellt sätt och får svar av G. Läraren berömmer hans fina siffror. Ny scen - ett samtal efter lektionen mellan G, modern och läraren, där läraren konstaterar att det gått mycket bättre och modern frågar G om han inte tror att det skall gå bra i den nya klassen. Läraren säger att i morgon kanske inte G moder behöver vara med hela dagen. G muttrar svagt "nää". Om förslag 3 väljs - du förhåller dig avvaktande och ger G mycket uppmärksamhet - får fp se samma räknelektion som visades som första delscen i förslag 2. Vid val av förslag 4 - du anmäler G som elevvårdsärende, uppmanas fp att slå upp G i häftet och läsa psykologutlåtandet där (se bil 3). Vid val av förslag 5 - du kontaktar

modern och tar reda på vad G är intresserad av, du nonchalerar G blyghet och uppmuntrar alla kontaktförsök - följer som konsekvens räknelektionen, som även visades som reaktion på förslag 3.

Om fp i sitt första val tagit förslag 2 uppmanas han av experimentatorn att välja bland förslagen under E (se bil 2. 2). Om fp väljer förslag 1 - du ber modern följa G till skolan och har där ett enskilt samtal med honom - får han se en scen, där läraren och G sitter på en bänk och hur läraren försiktigt försöker få kontakt med G. Läraren spårar ett intresse för läsning hos G och frågar om G läser serietidningar. G muttrar "ja". Läraren frågar om G tycker om Asterix. Detta ger en omedelbar positiv reaktion hos G, som skiner upp och säger "ja, mycket". Ett öppet samtal om figurerna i Asterix utspinner sig, där G talar om att han beundrar en seriefigur som slåss, vilken kan leda tanken till att G är aggressionshämmad. Om lk väljer förslag 2 - du rekommenderar PBU (Psykiska Barn- och Ungdomsvården) och låter G under väntetiden stanna hemma - uppmanas han att ta del av psykologutlåtandet under G i häftet. Vid val av förslag 3 - du hämtar själv G på morgonen och försöker lära känna honom bättre - får fp se samma konsekvens som för förslag 1, dvs enskilda samtalet mellan G och hans lärare.

Om fp tagit förslag 3 som första val uppmanas han att välja ett av förslagen under F i häftet. Om han där valt förslag 1 - du följer G till modern; du ber om att få ett samtal med modern och talar även med G förre lärare - får han som konsekvens se scenen med hembesöket och den med telefonsamtalet mellan den nye och förre läraren, som beskrivits i samband med förslag under C i häftet. Vid val av förslag 2 - du sätter klassen i arbete och hämtar under tiden modern. Hon och G får gemensamt gå med på rundvisningen - får fp i TV-monitorn se hur läraren inställer rundvisningen och i stället delar ut en ny Oä-bok till klassen att titta i, medan han går ut en stund. Ny scen - läraren kommer in genom klassrumsdörren tillsammans med G moder. Klassen blir överraskad. G tittar upp litet förvånad från bänken. Läraren säger att G moder också ville följa med på rundvisningen och föreslår att den sker omedelbart. Om förslag 3 väljs - du inställer rundvisningen och sätter klassen i arbete. Du pratar med G och några få andra i enrum - får fp se ett gruppsamtal mellan läraren och fyra elever: G, G fadder, en annan ny elev och dennes fadder. Läraren pratar med de två sistnämnda om intressen - fotboll - och övergår sedan till att prata med G och faddern, Stefan, om vad som intresserar dem. Det visar sig att Stefan tycker om att läsa, och på frågan om G tycker om det också, blir svaret ja. Samtalet glider in på Asterix, som båda pojkarna är mycket intresserade av. G skiner upp, då Stefan erbjuder sig att låna ut tidningar till honom.

Bakgrundsinformation: som simulator 1

Initialscen: som simulator 1

Förslag C 1

Modern sänds hem. G placeras långt fram. Lätta uppgifter, mycket beröm.

Konsekvens C 1

Lugnande samtal med modern. Klassen presenteras. Frågeformulär om intresse. G försvinner hem på rasten.

Förslag C 2

Modern kvar i klassrummet. Hembesök. Kontakt med G förre lärare

Konsekvens C 2

1 G och modern långt bak i klassrummet. Eleverna presenterar sig själva. Kort lärarmoder samtal.

2 Hembesök.

3 Samtal med förre läraren.

Förslag C 3

Modern väntar i annat rum. Presentation av eleverna. Faddrar utses, rundvisning av skolan.

Konsekvens C 3

Modern förs till lärarrummet. Eleverna presenteras. Diskussion om rundvisningen. Faddrarna går med de nya - G vägrar följa med.

	Förslag D	Konsekvens D
1	Ringer modern, ber om samtal	kons C 2:2
2	Modern följer G till skolan. Försiktigt vänja G att vara ensam.	kons D 1
3	Avvaktar. Ger G mycket uppmärksamhet.	kons D 2
4	Anmäla G som elevrådsärende	kons E 2
5	Kontakt med modern. Vad är G intresserad av. Nonchalera blyghet, uppmuntra kontakt.	kons D 2

	Förslag E	Konsekvens E
1	Modern följer G till skolan. Enskilt samtal med G.	kons E 1
2	Rekommenderar PBU. Under tiden stannar G hemma.	kons E 2
3	Läraren hämtar G. Närmare kontakt eftersträvas.	kons E 1

	Förslag F	Konsekvens F
1	Följer G till modern. Samtal senare. Kontakt med tidigare läraren	kons C 2:2+3
2	Klassen i arbete. Hämtar modern som följer G på rundvisningen.	kons F 1
3	Inställer rundvisningen, klassen i arbete. Samtal med de nya eleverna i enrum.	kons F 2

Konsekvens D

1 Räkna i skolan. G intresserad. Samtal moder, lärare och G. G svarar, är mer öppen.

2 Räkna i skolan, G intresserad

Konsekvens E

1 Samtal lärare och G, mer intimt.

2 Psykologutlåtande

Konsekvens F

1 Klassen får ny bok. Hämtar modern. Rundvandring.

2 Samtal med de nya eleverna.

Figur 2. Beskrivning av SIR 2

7. UTPRÖVNINGENS UPPLÄGGNING

Utprövningen av SIR 1 och SIR 2 ägde rum under två veckor i april månad 1975. Försökspersonerna var 24 lkk i M 2 (13 kvinnor, 11 män). Hela klassen deltog. Lkk i M 2 bedömdes som lämpliga, då de i mycket liten utsträckning har kommit i kontakt med en mer systematisk övning av olika undervisningsfärdigheter inom lärarutbildningen, men ändå haft tillfälle att acklimatisera sig på lärarhögskolan (Bierschenk, 1972, s 43). Lkk delades in i grupper, som utsattes för olika experimentella betingelser.

1. 6 lkk gick igenom SIR 1 och intervjuades efteråt.
2. 6 lkk gick igenom SIR 2 och intervjuades efteråt.
3. 3 lkk gick igenom SIR 1; TV-filmades under simulatorgenomgången; fick ensamma se sig själva och SIR 1 på en monitor och kommentera reaktioner och scener; intervjuades efteråt.
4. 3 lkk gick igenom SIR 2; TV-filmades under simulatorgenomgången; fick ensamma se sig själva och SIR 2 på en monitor och kommentera reaktioner och scener; intervjuades efteråt.
5. 3 lkk gick igenom SIR 1; TV-filmades under simulatorgenomgången; fick ensamma se sig själva och SIR 1 på separata monitorer och uppmanades att kommentera reaktioner och scener; intervjuades efteråt.
6. 3 lkk gick igenom SIR 2; TV-filmades under simulatorgenomgången; fick ensamma se sig själva och SIR 2 på separata monitorer och uppmanades att kommentera reaktioner och scener; intervjuades efteråt.

Fpp i de två första grupperna fick gå igenom var sin simulator och intervjuades ingående för att försöksledarna skulle få reda på dels hur de uppfattat hela simulatorsituationen och dels hur de reagerat på de olika scenerna - fick de se det de väntat sig, var scenerna naturliga, hade de gjort samma val i en verklig situation?

Fpp i grupp 3 och 4 spelades in medan de gick igenom simulatorn (1 resp 2) och fick direkt efteråt genom trickmixning se sig själva tillsammans med simulatorn i <u>en</u> TV-monitor. För att detta skulle kunna åstadkommas hade fp en TV-apparat vid sidan om sig, som visade samma bilder som dem han själv såg i den ursprungliga monitorn. Fp och monitorn vid hans sida spelades in och kunde sedan ses simultant i en TV-apparat. Detta att se både sig själv och simulatorn på samma monitor ställde sig enklare och mer ekonomiskt med tanke på att antalet tekniker som skötte apparaterna kunde reduceras. Hur denna metod fungerade i jämförelse med användningen av två monitorer ansågs värd att pröva. Fpp fick genom externt förmedlad självkonfrontation möjlighet att samtidigt se sitt beteendemönster och simulatorscenerna i en monitor och bedömdes då lättare kunna erinra sig

vad han tänkt, när han gjorde sina val och sett konsekvenserna.

Fpp i grupp 5 och 6 spelades in när de gick igenom SIR 1 resp SIR 2 och fick därefter se sig själva på en monitor och simulatorn på en annan. Både fpp i grupperna 3 och 4 samt 5 och 6 uppmanades att kommentera sig själva och scenerna, när de ensamma åter såg simulatorn och då även sig själva. Efteråt intervjuades grupperna om sina reaktioner, intryck och upplevelser av SIR 1 eller SIR 2 och av att se sig själva på TV.

8. RESULTAT (SIR 1)

8.1 Lärarkandidaters val i SIR 1

Sammanlagt 14 lkk kom att gå igenom SIR 1; de 12 lkk från M 2 som uttagits från början, ytterligare 1 lk från M 2 som önskade prova SIR 1 förutom SIR 2 och 1 lk från M 6. Inbjudan att deltaga hade skickats till lkk i hela M 6, men bara en lk var vid denna sena del av terminen intresserad att deltaga. Vi tyckte att det skulle ha varit intressant att se hur mer "rutinerade" lkk reagerade i SIR 1 i jämförelse med de förhållandevis mindre erfarna lkk i M 2.

Den instruktion och den bakgrundsinformation som lkk erhöll i SIR 1 bedömdes som tillräcklig och inga missförstånd uppstod. Lkk fick se initialscenen - korridorsituationen - och tala om vad de skulle göra i situationen. Lkk kunde, beroende på sitt första handlingsförslag, delas upp i fem grupper.

1. De lkk som låter modern vara med och som försöker prata med G och ta reda på varför han är ängslig (5 lkk).
2. De lkk som låter modern vara med och som försiktigt försöker få kontakt med G genom att prata och berätta utan att förvänta eller kräva svar från G (3 lkk).
3. De lkk som vill ha bort modern och ensamma prata med G (2 lkk) eller som helt nonchalerar G (1 lk).
4. De lkk som vill försöka få in G tillsammans med modern i klassrummet och presentera honom för de nya kamraterna (2 lkk).
5. Den lk som anser att problemet ligger helt hos modern och som vill prata med henne (1 lk).

Grupp 1 fick som konsekvens se scen 8, där läraren frågar G varför han är ängslig och modern direkt svarar i G ställe.

Grupp 2 fick se scen 2, där läraren visar litet av klassrummet och uppmuntrande säger att det här nog skall gå fint.

Grupp 3 fick se scen 23 eller 24. De som föreslagit att modern skulle sändas bort och att de själva skulle ta fysisk kontakt med G fick se scen 23, där G blyg och stel tittar stint ner i golvet. De som sagt att modern skulle bort och att de sedan skulle prata med G eller ta in honom i klassen fick se

scen 24, som visar hur G gråtande drar sig mot dörren.

Grupp 4 fick se scen 17, där eleverna presenteras och faddrar utses för de nya eleverna. G vägrar att följa med sin fadder när han måste lämna modern.

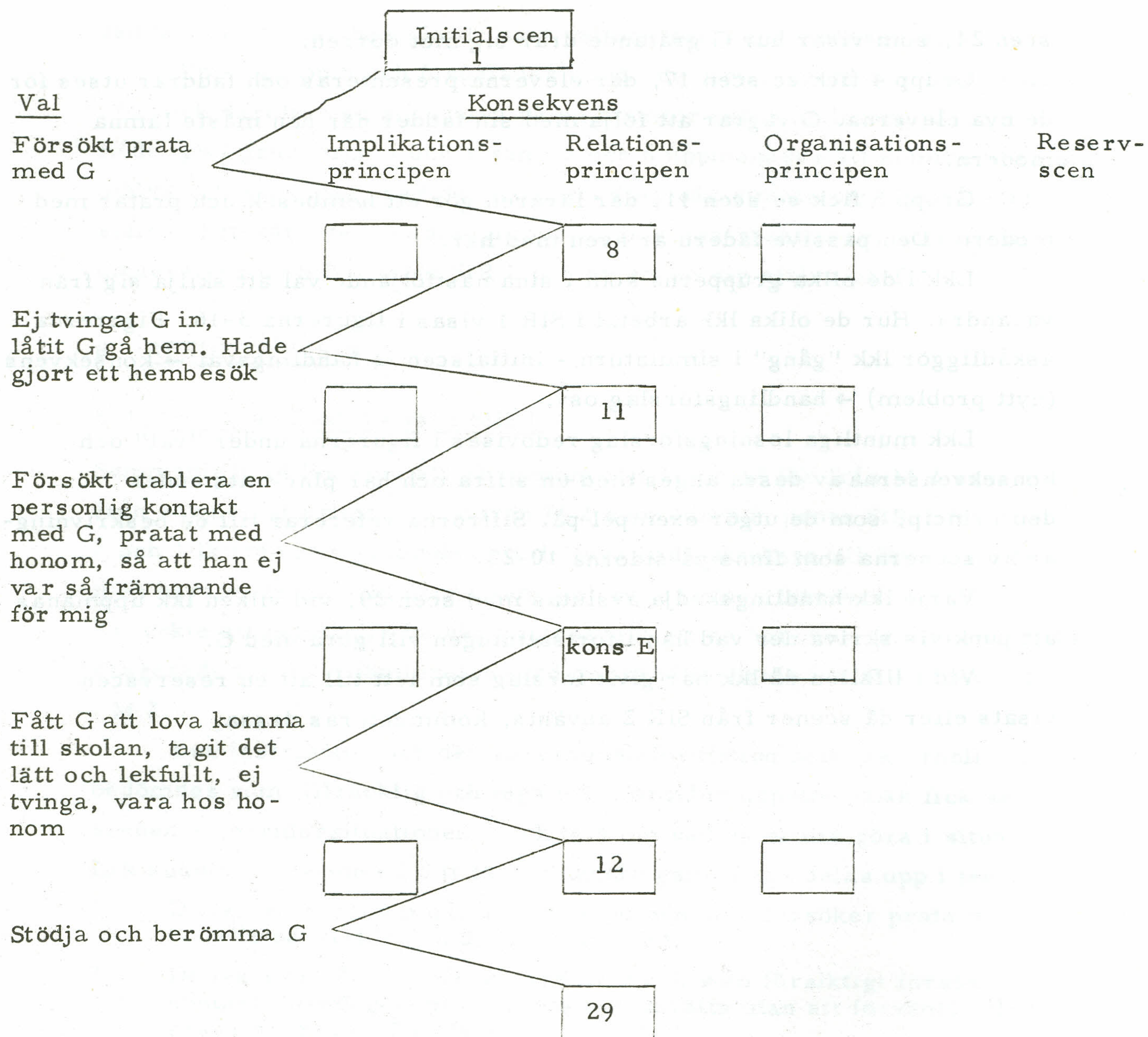
Grupp 5 fick se scen 11, där läraren gör ett hembesök och pratar med modern. Den passive fadern är även med här.

Lkk i de olika grupperna kom i sina nästföljande val att skilja sig från varandra. Hur de olika lkk arbetat i SIR 1 visas i figurerna 3-16. Figurerna åskådliggör lkk "gång" i simulatorn - initialscen → handlingsval → konsekvens (nytt problem) → handlingsförslag osv.

Lkk muntliga lösningsförslag redovisas i figurerna under "val" och konsekvenserna av dessa anges med en siffra och har placerats under den princip, som de utgör exempel på. Siffrorna refererar till de beskrivningar av scenerna som finns på sidorna 10-23.

Varje lkk handlingskedja avslutas med scen 29, vid vilken lkk uppmanas att punktvis skriva ner vad han i fortsättningen vill göra med G.

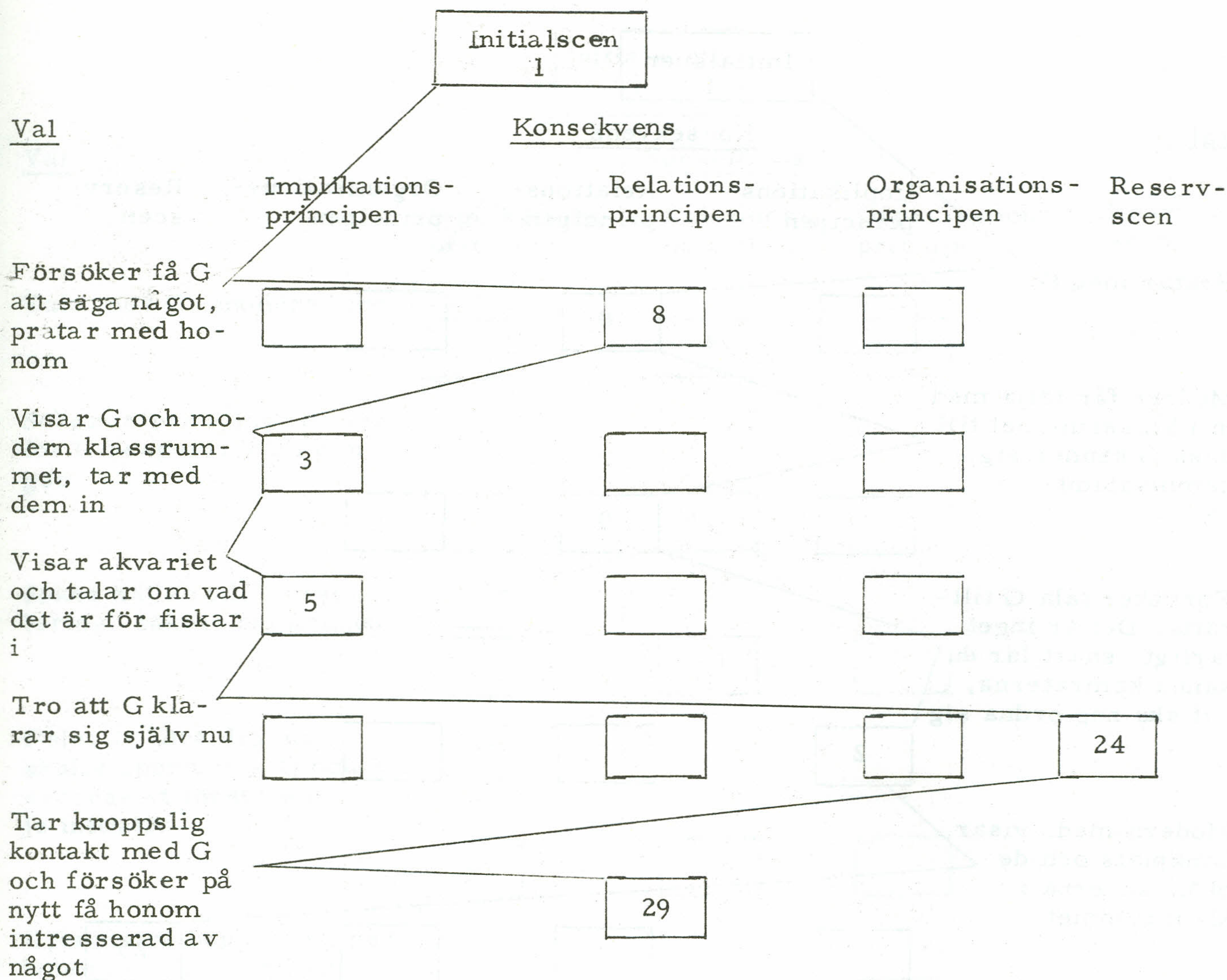
Vid tillfällen då lkk har givit förslag som lett till att en reservscen visats eller då scener från SIR 2 använts, kommenteras dessa.



Kommentar: Scen kons E 1 (se fig 2, s 29), ett enskilt samtal mellan G och läraren, är ursprungligen konstruerad till SIR 2, men inplaceras här under relationsprincipen.

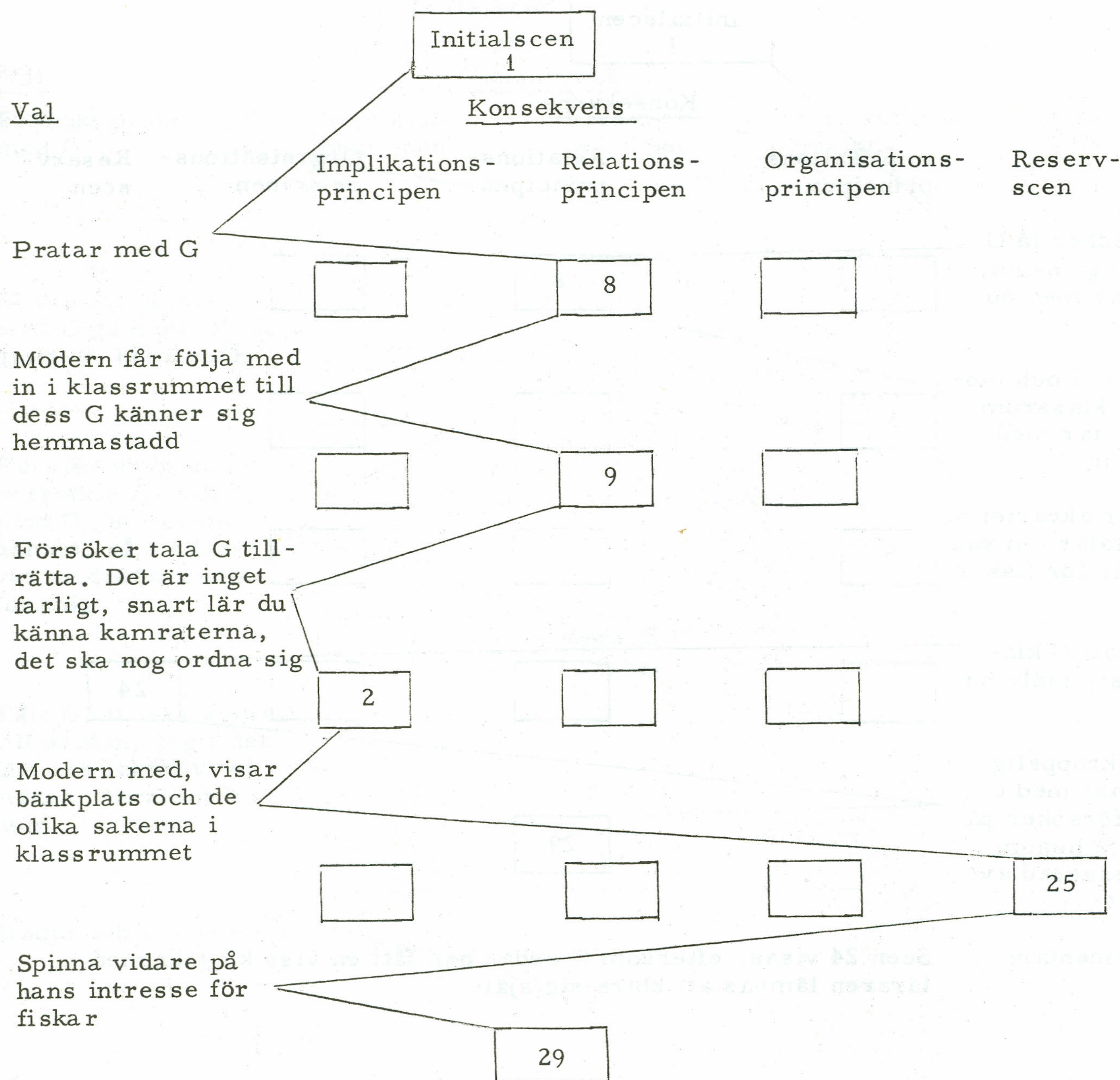
I scen 29 uppmanas G att punktvis skriva ner vad han i fortsättningen vill göra med G.

Figur 3. Lk 1 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1



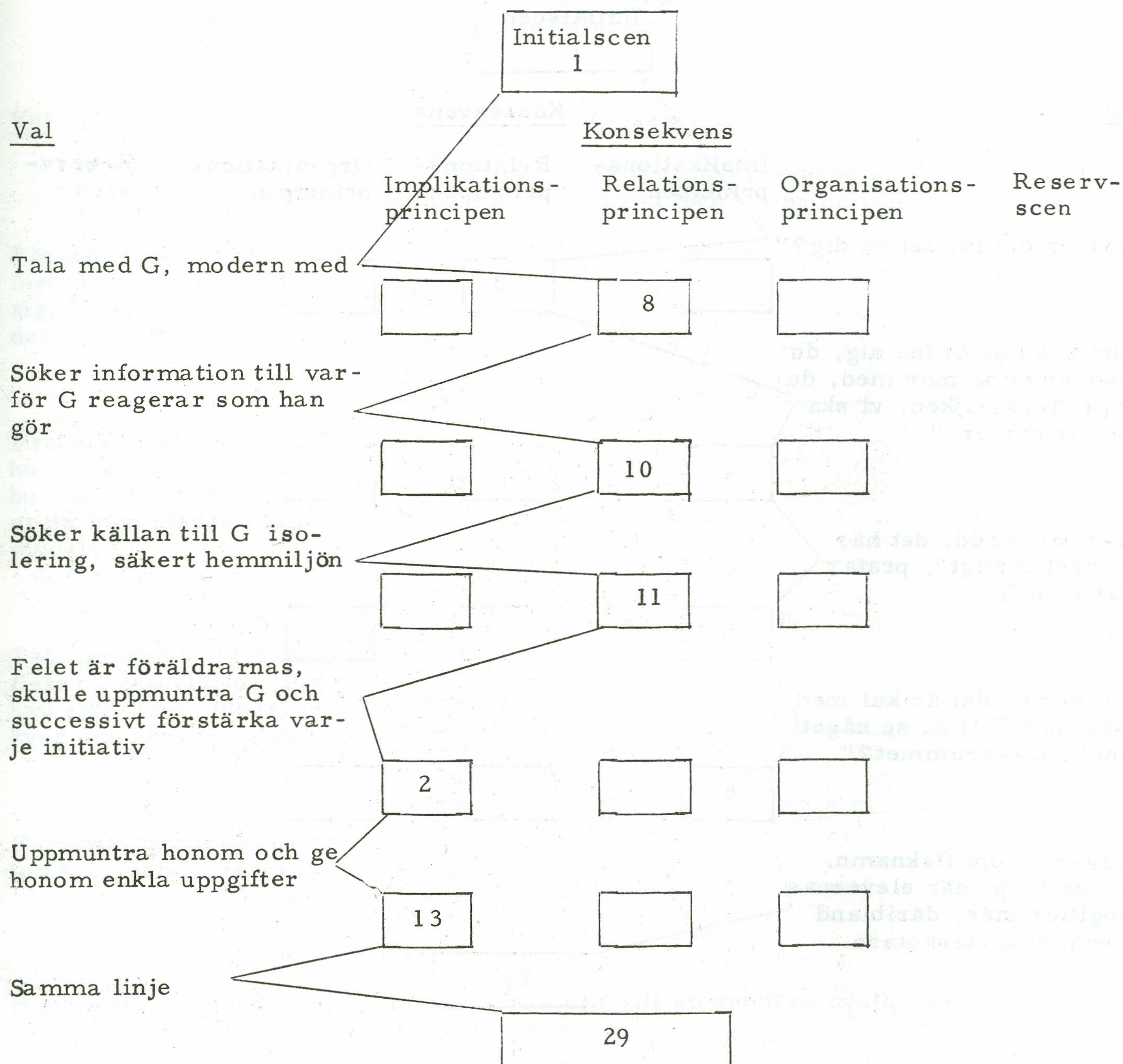
Kommentar: Scen 24 visas, eftersom G sedan han fått en viss kontakt med läraren lämnas att klara sig själv.

Figur 4. Lk 2 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1



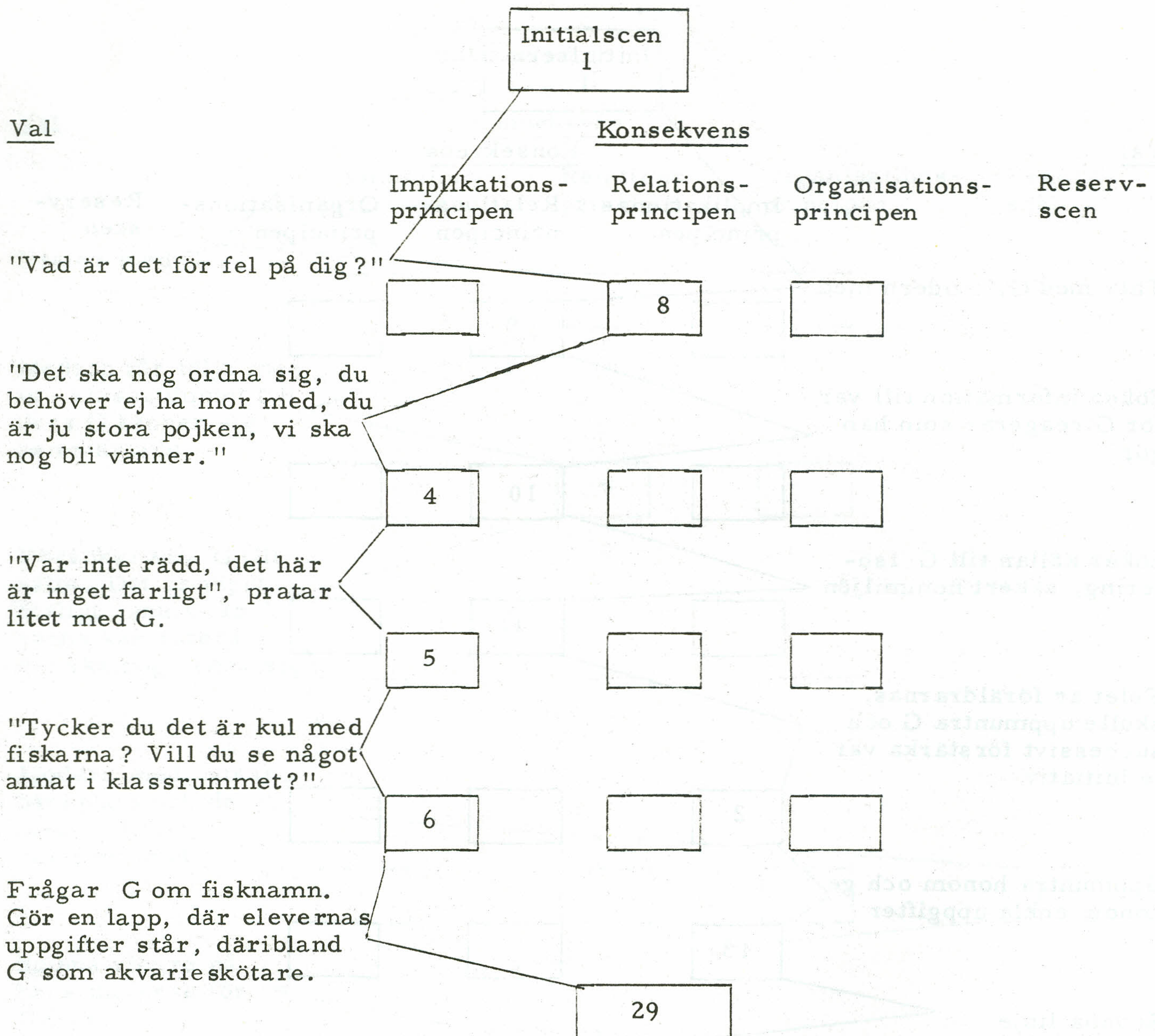
Kommentar: Reservscen 25 används här, eftersom lk har modern kvar i klassrummet och vill visa sakerna i det.

Figur 5. Lk 3 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1

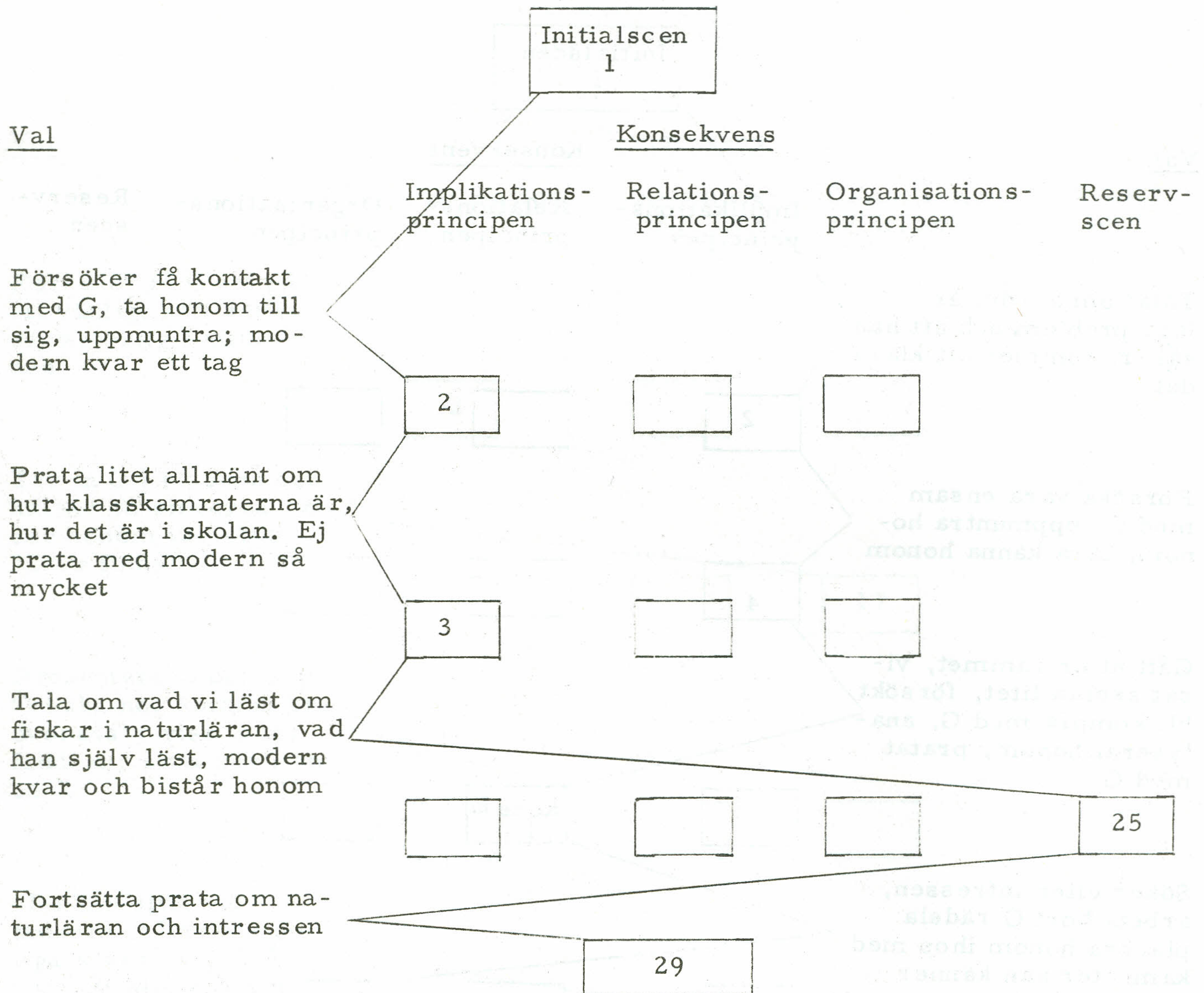


Kommentar: Scen 13 sorterar ursprungligen under relationsprincipen, men kan användas i detta sammanhang som ett exempel på "enkel uppgift" och tillhör här implikationsprincipen

Figur 6. Lk 4 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1

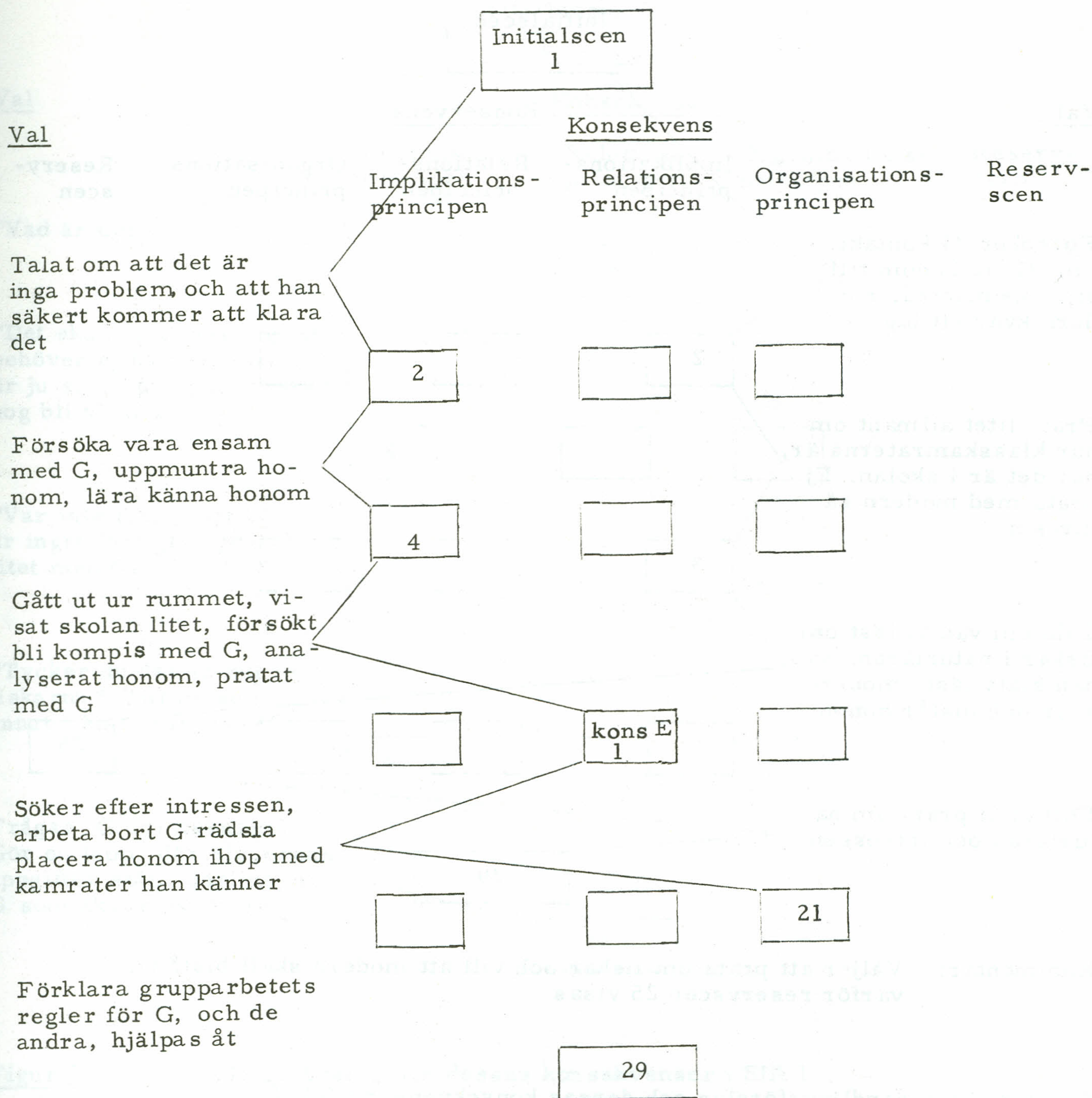


Figur 7. Lk 5 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1



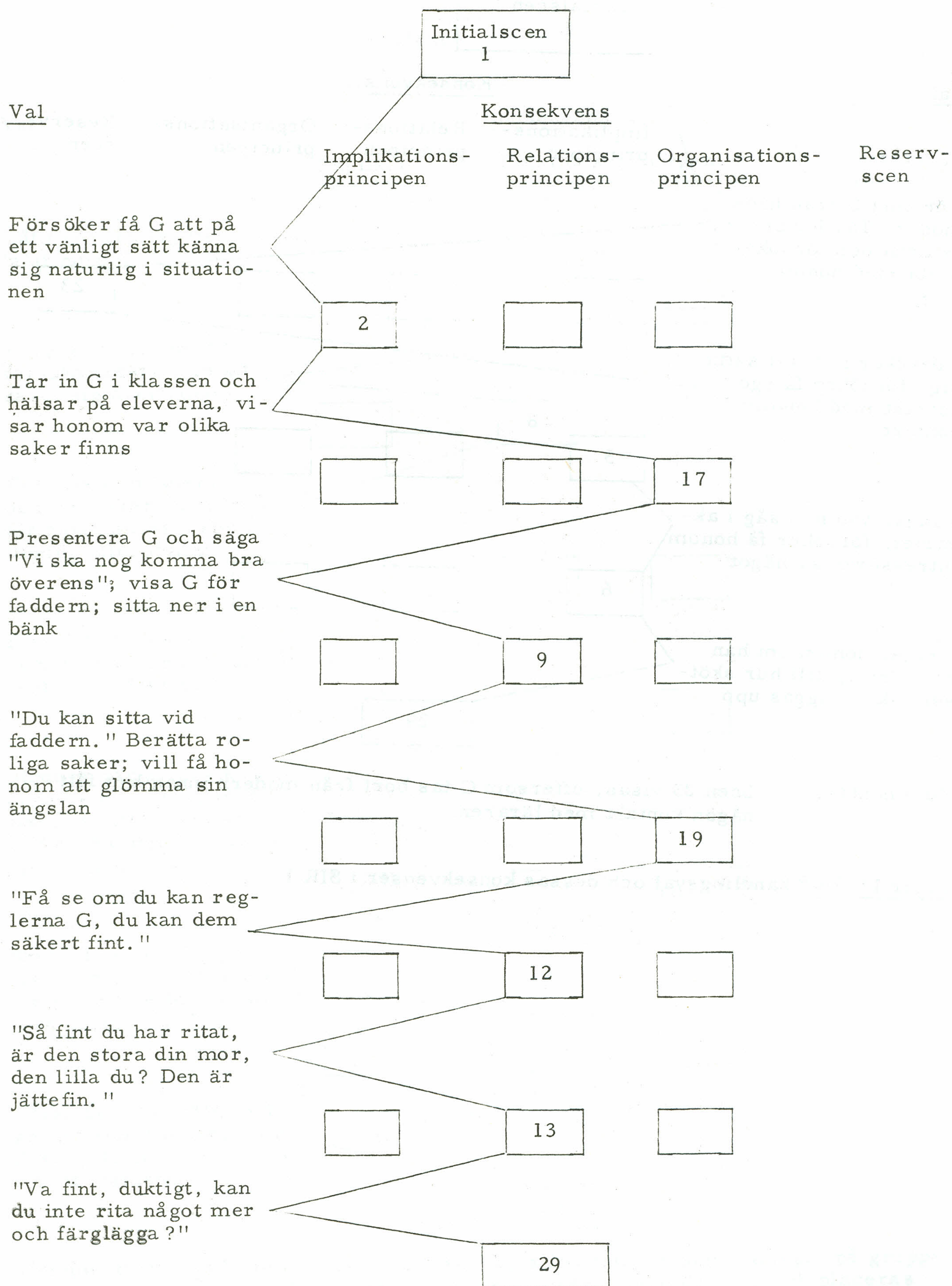
Kommentar: Väljer att prata om fiskar och vill att modern skall bistå G, varför reservscen 25 visas

Figur 8. Lk 6 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1



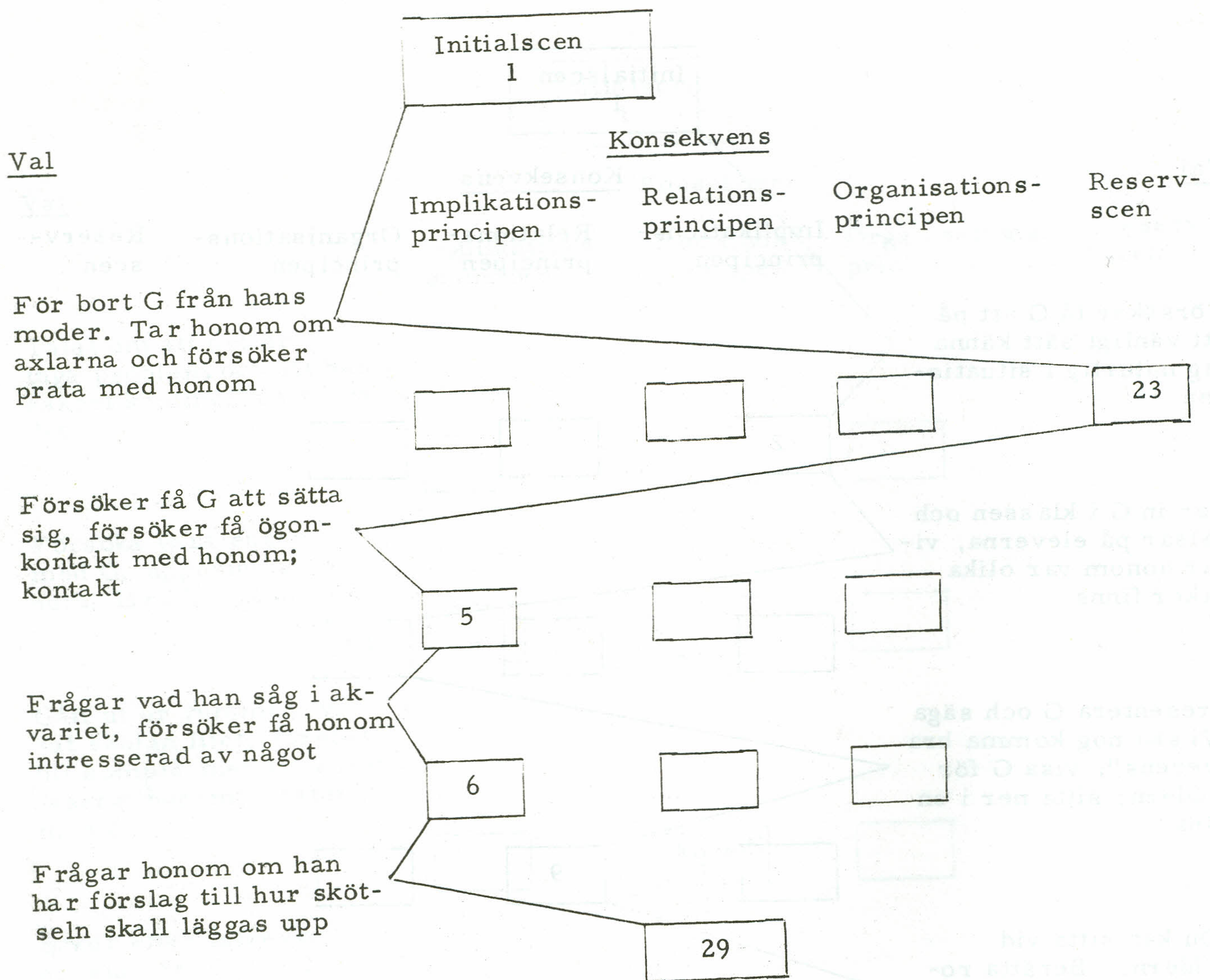
Kommentar: Scen kons E 1 finns i SIR 2 (se fig 2, s 29), men används här som exempel på enskilt samtal och följer relationsprincipen

Figur 9. Lk 7 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1



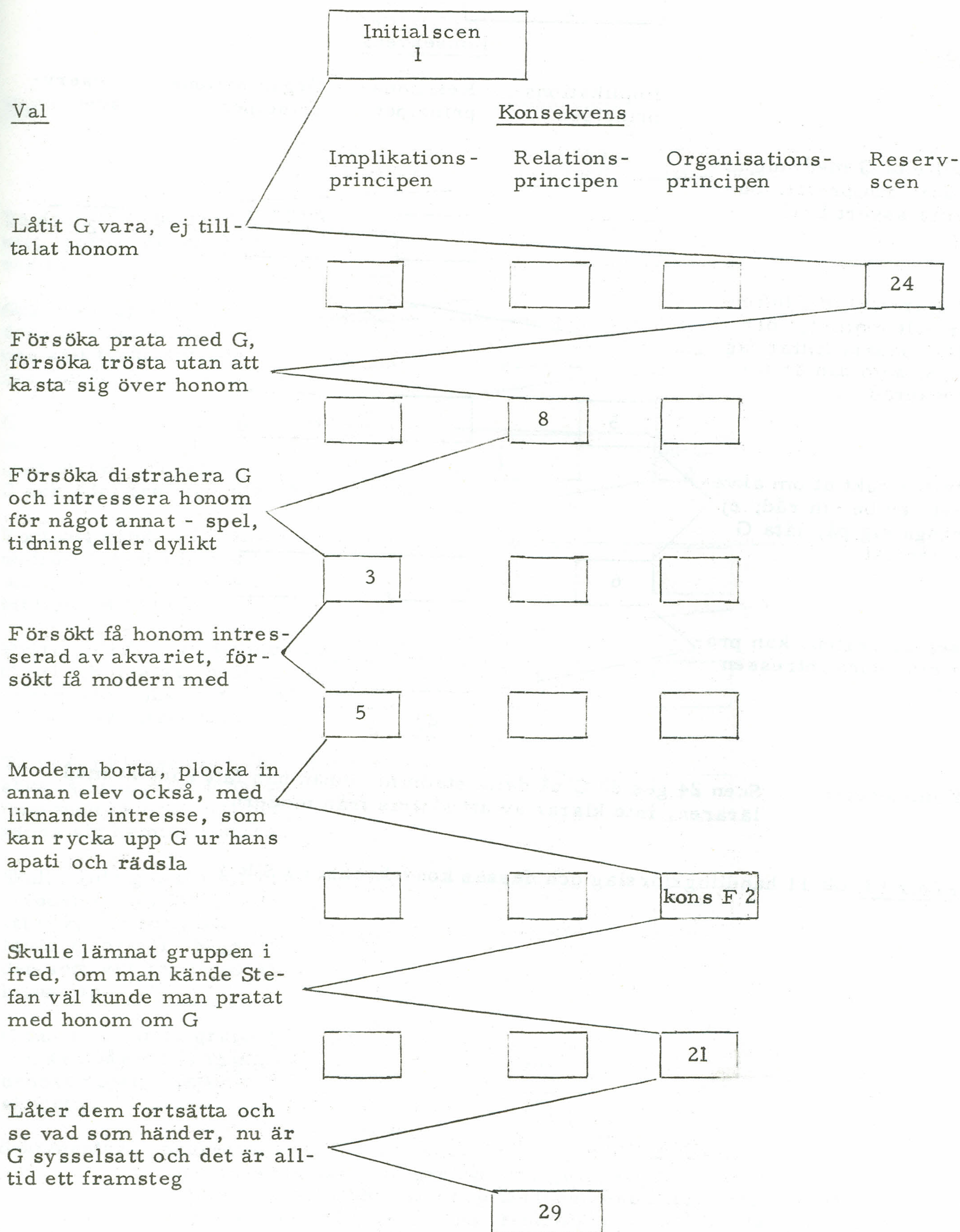
Kommentar: Lk kommenterade efter första valen scenen han redan sett. Handlingen förs ej framåt. Lk fick scen 12 och 13 för att se om han kunde utveckla sitt tänkande och för att se hur han reagerade.

Figur 10. Lk 8 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1



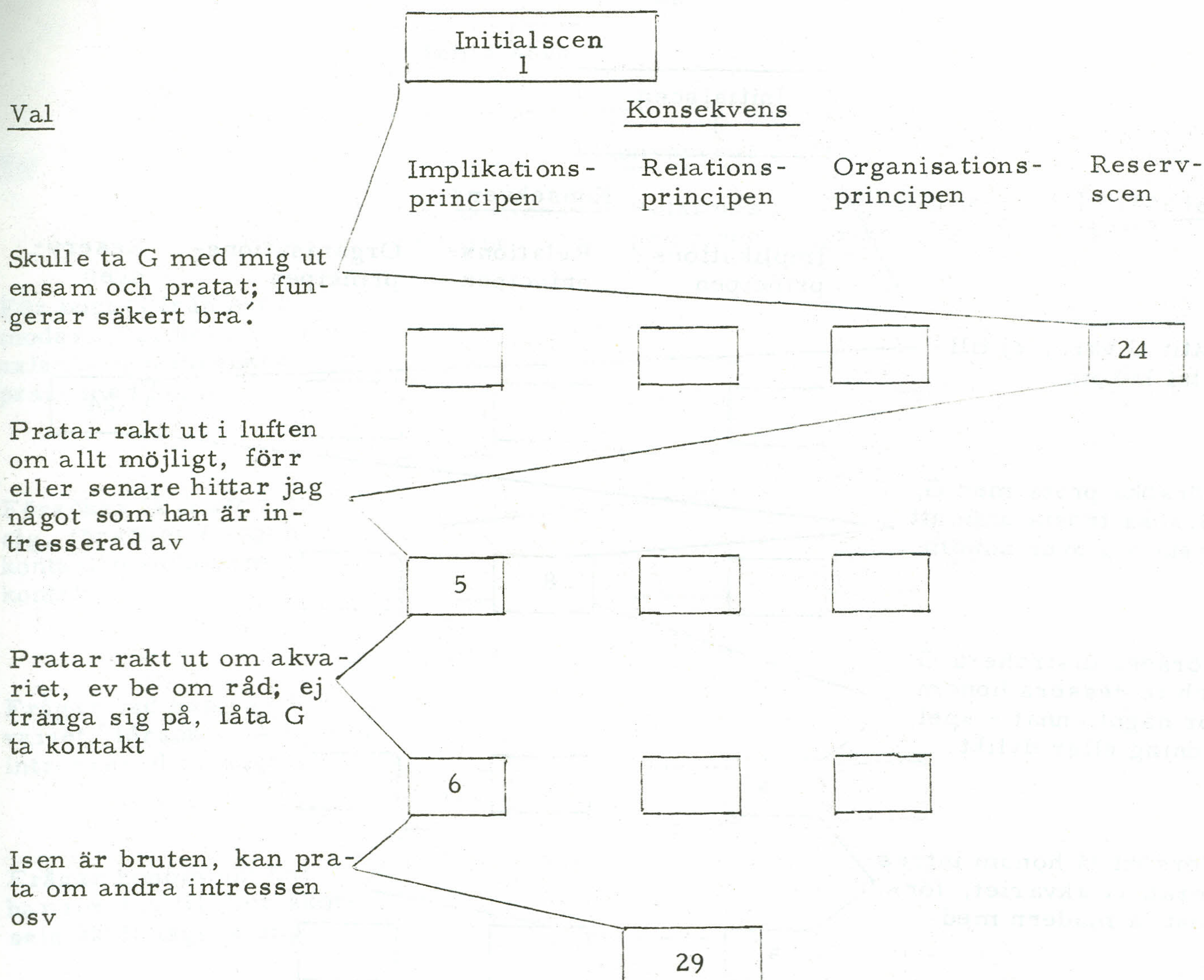
Kommentar: Scen 23 visas, eftersom G tas bort från modern innan han fått någon kontakt med läraren.

Figur 11. Lk 9 handlingsval och dessas konsekvenser i SIR 1



Kommentar: Scen kons F 2 från SIR 2 (fig 2, s 29) sätts in som exempel på gruppsamtal mellan läraren och fyra elever, bland dem G, och placeras under organisationsprincipen. Scen 24 visas, eftersom G inte klarar av att komma in i klassen utan vuxenstöd. Scen 23 är eventuellt lämpligare som konsekvens på lk förslag.

Figur 12. Lk 10 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1



Kommentar: Scen 24 ges då G på detta stadium, innan han fått kontakt med läraren, inte klarar av att skiljas från modern.

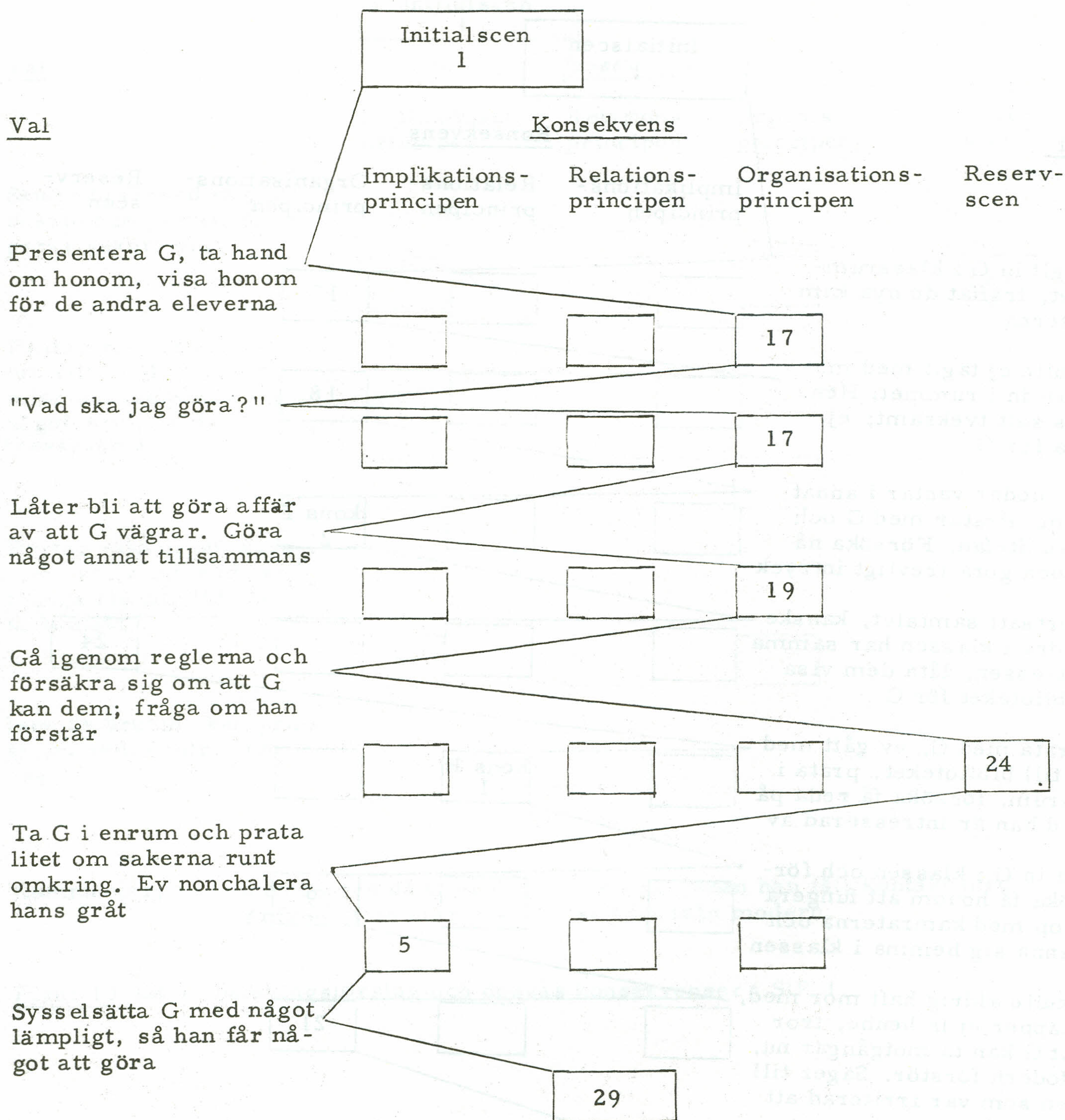
Figur 13. Lk 11 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1

Initialscen
1

Val	Konsekvens: Implikationsprincipen	Konsekvens: Relationsprincipen	Konsekvens: Organisationsprincipen	Reservscen
Tagit in G i klassrummet, träffat de nya kamraterna			17	
Skulle ej tagit med modern in i rummet; Hennes sätt tveksamt; ej bra för G			18	
G moder väntar i annat rum. Pratar med G och med Stefan. Försöka nå G och göra trevligt intryck			kons F 2	
Fortsatt samtalet, kanske andra i klassen har samma intressen, låta dem visa biblioteket för G				24
Prata med G, ev gått med G till biblioteket, prata i enrum, försöka få reda på vad han är intresserad av		kons E 1		
Ta in G i klassen och försöka få honom att fungera ihop med kamraterna och känna sig hemma i klassen			19	
Skulle aldrig haft mor med, släpper ej in henne, tror att G kan ta motgångar nu. Modern förstör. Säger till den som var irriterad att lugna sig			21	
G fungerar bra i gruppen; han är svår att få igång, behöver hjälp i initialskedet		29		

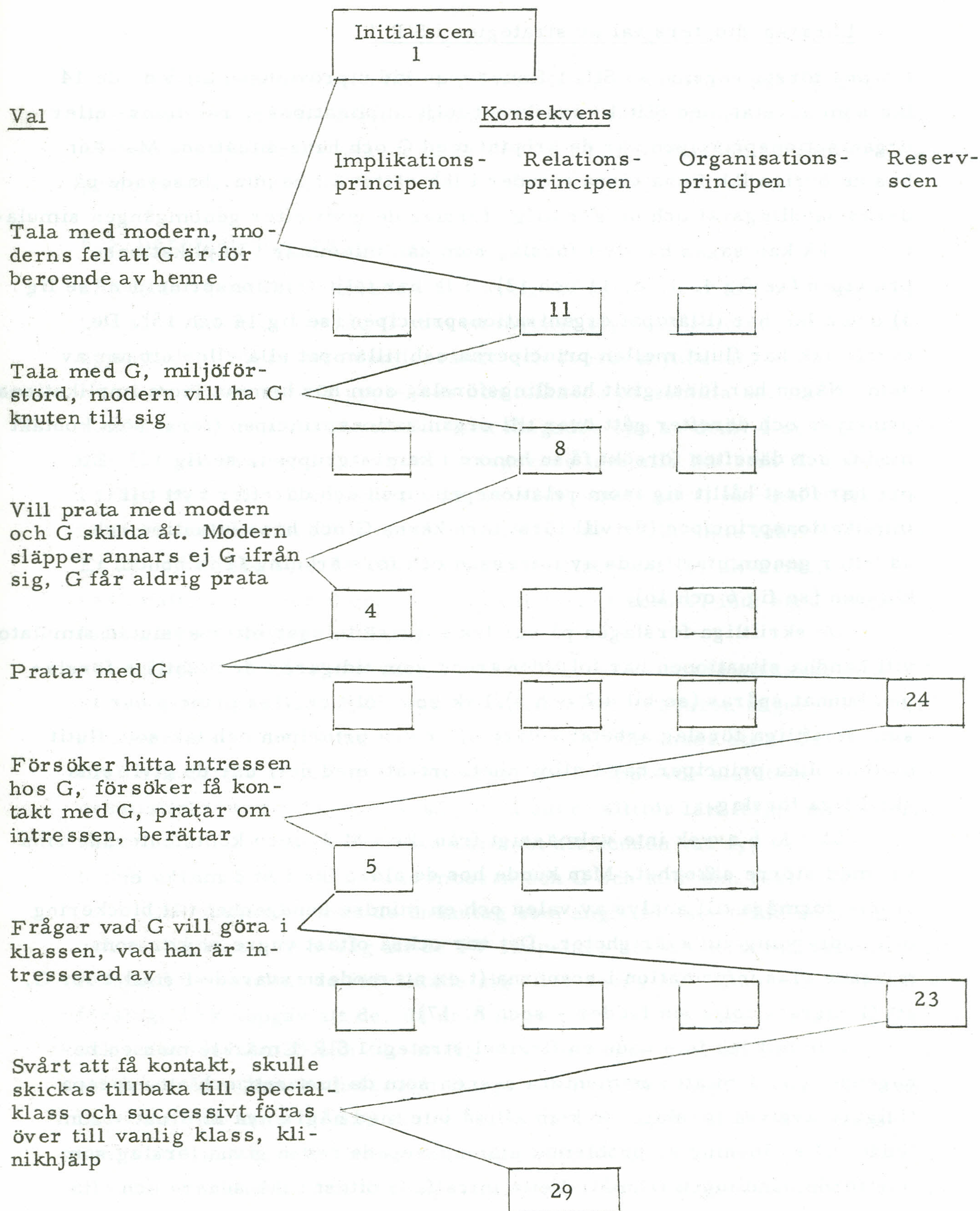
Kommentar: Scenerna kons F 2 och kons E 1 tillhör SIR 2 (se fig 2, s 29) men används här som exempel på gruppsamtal resp enskilt samtal och följer här organisationsprincipen resp relationsprincipen. Scen 24 visas då G inte vågar lämna klassrummet utan vuxenstöd.

Figur 14. Lk 12 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1



Kommentar: Lk uppmärksammade ej att G vägrade följa med i scen 17 och fick därför se om scenen. Scen 24 visas som konsekvens, eftersom G blir pressad av att läraren frågar om regler och om han förstår dem - han gråter för att få hjälp av modern

Figur 15. Lk 13 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1



Kommentar: Scen 24 blir konsekvens, då läraren utan att ha någon kontakt med G och efter det att modern lämnat klassrummet försöker samtala med G. Scen 23 blir konsekvens, då läraren ställer frågor som kräver annat än ja- och nej-svar av G

Figur 16. Lk 14 handlingsförslag och dessas konsekvenser i SIR 1

8.2 Lärarkandidaters val av strategier i SIR 1

I denna första version av SIR 1 finner man vid utprövningen att 5 av de 14 lkk som arbetat med SIR 1 konsekvent följt implikations-, relations- eller organisationsprincipen när de arbetat med G och hans situation. Man kan hos de övriga lkk finna vissa trender i lkk sättet att handla, baserade på deras handlingsval och de skriftliga förslag de givit efter genomgången simulator. 5 lkk kan sägas ha givit förslag som kan inlemmas i implikationsprincipen (se fig 4, 7, 8, 11 och 13), 1 lk har följt relationsprincipen (se fig 3) och 2 lkk har tillämpat organisationsprincipen (se fig 14 och 15). De övriga lkk har flutit mellan principerna och tillämpat alla eller ett par av dem. Någon har först givit handlingsförslag som hör hemma inom implikationsprincipen och därefter gått över till organisationsprincipen (först sökt kontakt med G och därefter försökt få in honom i kamratgruppen, se fig 12). Ett par har först hållit sig inom relationsprincipen och därefter bytt till implikationsprincipen (de vill först lära känna G och hans situation och därefter genom utnyttjande av intressen och förstärkning få in honom i klassen (se fig 6 och 16).

De skriftliga förslagen på hur lkk i fortsättningen efter avslutad simulator vill handha situationen har följt den trend som tidigare i de muntliga förslagen kunnat spåras (se bil 4:2 och 5). Lkk som följt en viss princip har i sina skriftliga förslag arbetat vidare efter den principen och lkk som flutit mellan olika principer har i allmänhet fortsatt med det, när de givit sina skriftliga förslag.

Lk i M 6 avvek inte valmässigt från lkk i M 2, men kommenterade sina val med större säkerhet. Man kunde hos de äldre lkk i M 2 märka en större förmåga till analys av valen och en mindre benägenhet till blockering och upprepning vid svårigheter. Det var också oftast yngre pojkar som missade viss information i scenerna (t ex att modern svarade i stället för G, att G vägrade följa sin fadder - scen 8, 17).

I de fall lkk inte hade en flexibel strategi i SIR 1 märkte man en benägenhet hos dem att kommentera scenen som de just sett och att upprepa tidigare avgivna förslag. De kom alltså inte med några nya alternativ som ledde till en lösning av problemet utan upprepade redan givna förslag som inte förde handlingen framåt. Detta inträffade oftast i lkk senare och ofta sista val i simulatorn och kunde även ses i deras skriftliga handlingsförslag som följde slutscenen. Ett exempel som visar hur lkk inte för handlingen framåt, utan bara kommenterar föregående scen kan ses i figur 10.

Vissa av scenerna i SIR 1 valdes aldrig vid utprövningen (rollspelsscenen och scenen med hem-skola-samtalet (relationsprincipen, scen 14, 15) och det upprepade kravet på modern att lämna klassen (organisationsprincipen, scen 20).

8.3 Lärarkandidaters upplevelse av SIR 1

Lkk hade en mycket enhetlig uppfattning om vilket som var problemet i initialsituationen. De såg G som en mycket blyg och hämmad pojke och uppfattade modern som dominerande och överbeskyddande.

De flesta scener upplevdes och tolkades på samma sätt av lkk. Grundtanken som fanns vid konstruktionen fångades upp av dem. I scen 8 (se fig 1), där modern svarar å G vägnar, reagerade inte alla lkk som fick se scenen i fråga på att det var modern som svarade, trots att G var den tilltalade. I scenen med hembesöket (scen 11, fig 1) lade två lkk inte märke till fadern. En lk uppfattade scen 5, där G visar visst intresse för akvariet, som om G var totalt ointresserad,och samme lk märkte i scen 17 inte att G vägrade följa med sin fadder (se fig 1).

Kritik riktades mot scen 2 av två lkk, då de ansåg att läraren på TV uttryckt sig annorlunda mot vad de skulle gjort. Läraren säger: "Det här kommer säkert att gå jättefint, eller hur G?" De anser att "eller hur" anger krav och därför är olämpliga att säga. En lk upplevde slutet av scen 9 som orealistiskt (se fig 1). Hon ansåg att modern alltför lätt följde pojken och sade "adjö". En annan lk tyckte däremot att scenen var typisk för det förhållande som rådde mellan modern och G och fann den realistisk.

Lkk upplevde, med de undantag som angivits, scenerna som logiska och realistiska. De ansåg att de TV-inspelade konsekvenserna väl sammanföll med de resultat de förväntade sig eller ansåg sannolika som svar på sina förslag. Lkk uppgav att de, då de fick se två av reservscenerna (gråtscenen och ledsenscenen 23 och 24, se fig 1), hade hoppats på ett annat resultat men att de ansåg scenerna helt följdriktiga och logiska. Någon lk sade att han inte hade trott att hans förslag skulle "fungera", men att han ville pröva och att han tyckte gråtscenen var en högst sannolik följd.

Även i sådana fall där experimentatorn var tveksam om den konsekvens som gavs lk verkligen överensstämde med dennes förslag,uppgav lk att han såg konsekvensen som logisk och följdriktig.

Två lkk upplevde problemet som de ställdes inför (G, modern, läraren) som sällsynt men ändå väsentligt, medan de övriga ansåg att de förmodligen

ofta skulle stöta på problem av den typen som de arbetat med i SIR. En lk upplevde att det varit av stort värde att få träna på mycket ovanliga och besvärliga problem, som man sällan stöter på men som ställer till stora svårigheter när de dyker upp. Majoriteten ansåg emellertid att det är de vanliga problemen, ofta med just tysta och blyga elever, som är väsentligast att ta upp i en simulator.

Några lkk upplevde de korta scenerna i simulatorn som svåra att ta ställning till, medan de flesta ansåg att just de korta scenerna var lättast att engagera sig i och mest inspirerande att komma med förslag till.

En lk berättade att han egentligen velat tala med modern i simulatorn, men att han inte trodde att vi hade en sådan scen och därför lät bli att ge det förslaget.

Lkk upplevde SIR 1 som mycket intressant och spännande och uppgav sig vara positivt överraskade. Av de 6 lkk som bara gick igenom SIR 1 rapporterade två lkk att de känt sig spända inför den ovana situationen. Bland de 8 lkk som TV-inspelades när de gick igenom simulatorn sade 3 lkk att de varit spända och känt sig iakttagna. De lkk som TV-inspelades fick i förväg reda på att de själva spelades in för senare externt förmedlad självkonfrontation. Lkk som kände sig ängsliga sade att de spände sig inför den ovissa och nya situationen och att de vid en upprepning sannolikt skulle känt sig lugnare.

Lkk varierade i sitt kontakttagande med simulatorn. De flesta sade att de hade lätt att identifiera sig med läraren, att de var läraren, att de "tog det på blodigt allvar", att de talade direkt till G och agerade. Ett par lkk upplevde sig som åskådare, men kände sig aktiva och engagerade och en lk kände sig som om han både var och inte var läraren i situationen och sade, att han upplevde sig vara något mitt emellan. En lk upplevde sig som åskådare och hade svårt att leva sig in i situationen p g a att han var så spänd och en annan lk kände sig som passiv åskådare, som inte förväntade sig något. Samme lk talade emellertid direkt till G när han gav handlingsförslag. Han påstod att han inte förväntade sig något, men sade i samma stund att han trodde att han skulle få se kompletta händelseförlopp. Lk påstod sig vara mycket spänd i situationen och besvärades av "black outs". Tre kvinnliga lkk ansåg att det skulle varit lättare att leva sig in i "TV-lärarens" roll om denne varit en kvinna.

Majoriteten av lkk föredrog att möta problemsituationer av den typ de fått arbeta med i en simulator framför att träffa på dem i verkligheten. De fann det lättare att analysera problemet i en simulator och fann tryggheten större.

En lk berättade att lkk sällan eller aldrig stötte på problem av den typ som mötts i SIR 1 på en praktik, och att den övning i att handlägga problemet som simulatorn gav var värdefull. En annan lk ansåg att träningen i SIR 1 var ett bra komplement till klassrumsträningen och åter en tyckte att "det är nyttigt att teoretiskt ta ställning till problem, annars får man bara lära sig om dem genom att läsa,t ex fallet Anna". "Det är kul att testa sig själv i simulatorn" kommenterade en lk. Många lkk önskade att fler lärar-elev-problem skulle spelas in för att användas i lärarutbildningen.

Ett fåtal lkk sade att de skulle ha lättare att handla i en naturlig situation. De påstod sig då reagera mer spontant. Dessa lkk uppgav att de var spända i simulatorsituationen och/eller upplevde sig som åskådare och hade svårt att leva sig in i situationen.

Samtliga lkk sade att händelseförloppet med största sannolikhet hade blivit detsamma i en verklig situation som i SIR 1. De påstod att de skulle ha vidtagit samma åtgärder med G i praktiken som i simulatorn.

9. LÄRARKANDIDATERS REAKTIONER VID EXTERNT FÖRMEDLAD SJÄLVKONFRONTATION TILLSAMMANS MED SIR 1 OCH SIR 2

Lkk, som efter genomgången simulator fick se sig själva och simulatorn och uppmanades kommentera vad de såg, var överlag positiva. De tyckte att det var spännande att se sig själva, vilket för nästan alla var en ny upplevelse. Lkk satt oftast tysta och tittade då de första gången såg sig själva och simulatorn, trots att de uppmanats att berätta om sina reaktioner. De kommentarer som gavs förtydligade oftast handlingsförslagen som lkk givit tidigare. Vid intervjun efteråt kommenterade lkk i högre grad sina reaktioner på självkonfrontationen och på simulatorn. De upplevde det lättare att prata till en människa än att tala rakt ut i luften. Några lkk kommenterade vid den första scenen sig själva: "Jag har inte samma min som jag trodde"; "Jag fingrar i ansiktet, var nervös"; "Har fula vanor och grejar i ansiktet, skulle talat tydligare"; "Känner mig främmande inför mig själv p g a spänningen". Lkk diskuterade därefter huvudsakligen handlingsförslagen och scenerna (se bil 4.1-4.2).

Lkk hade i anslutning till diskussionen möjlighet att välja mellan att återse sig själva tillsammans med simulatorn eller att se enbart simulatorn. Intressant var att se hur en lk, när han stötte på svårigheter i simulatorn och även när han kommenterade de scener det gällde, objektiverade, dvs pratade om läraren som objekt, medan han annars hade sig själv som subjekt.

Lkk uppgav att de hade nytta av att se sig själva ihop med simulatorn för att komma ihåg vad de tänkt och varför de reagerat på ett speciellt sätt. Några sade att de hade stor hjälp av självkonfrontationen, "mycket bra att kunna se sig själv och simulatorn, ger hjälp att komma ihåg", andra påstod att de i vissa situationer hade nytta av att se sig själva och några få tyckte att de hade haft hjälp av självkonfrontationen, men att de hade svårt att säga när eller hur. En lk berättade att han med hjälp av självkonfrontation kunde komma på hur han arbetade med simulatorn. När scenen kom tänkte han "vad händer nu?", efteråt funderade han igenom situationen och "analyserade den", varefter han kunde ge nytt förslag. En lk erinrade sig att han i en situation hade två förslag att välja mellan och att han gissade vilka utfall dessa skulle kunna få och valde det han trodde skulle fungera bäst. Konsekvensen som visades bedömdes som positiv av lk, som var mycket nöjd. En lk, som hade svårt att engagera sig i simulatorn, uppgav att han inte kunde utläsa några reaktioner hos sig själv vid självkonfrontationen och därför ej kunde bedöma dess nytta. Endast en lk påstod att han inte alls hade nytta av att se sig själv. Han fann sig själv ointressant i situationen. Denna lk valde emellertid motsägelsefullt att se både simulatorn och sig själv vid en återuppspelning.

SIR 1 och SIR 2 skiljde sig inte åt vad gäller kommentarer från lkk om reaktioner på självkonfrontation. De lkk som fick se sig själva och simulatorn i en monitor gav något färre kommentarer och upplevde att de reagerade på att simulatorbilden blev mindre - "problemet liksom minskade och jag kom själv i förgrunden" - och att alla detaljer blev svårare att se. De lkk som fick se sig själva och simulatorn på separata monitorer uppgav sig vara nöjda med detta.

Somliga lkk sade att de mest tittade på sig själva vid uppspelningen. Andra uppgav att de tittade på båda monitorerna växelvis och en lk sade att hon tittade på simulatorn men hela tiden såg sig själv "i ögonvrån".

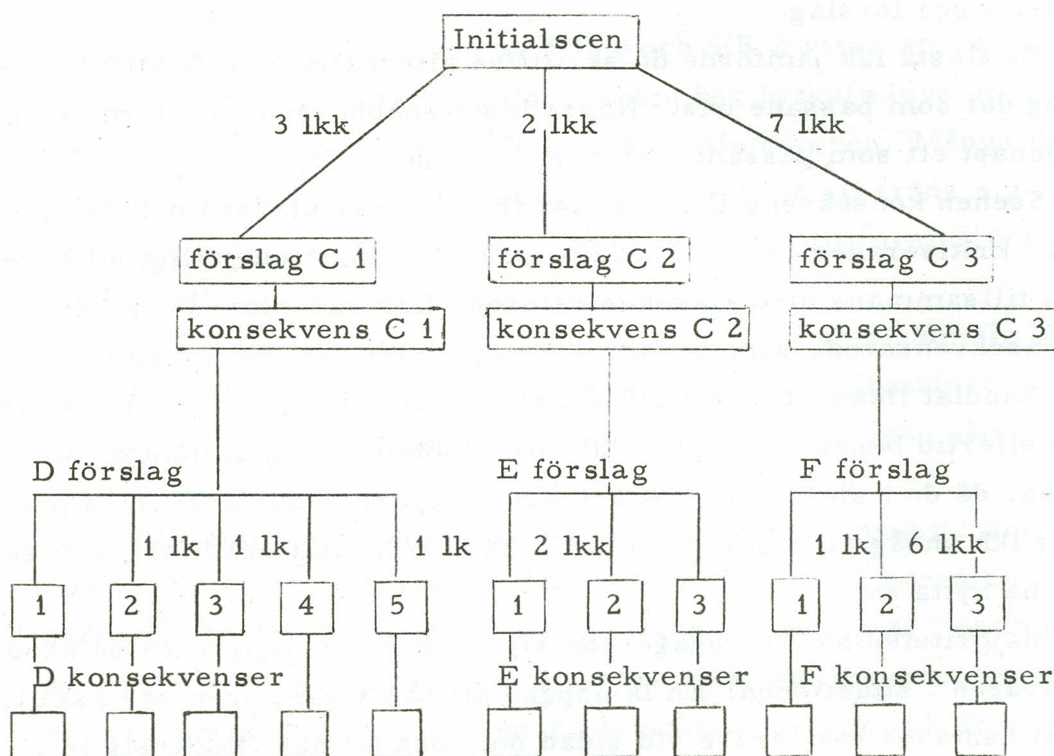
Lkk fick under intervjun välja mellan att åter se simulatorn eller att se sig själva och simulatorn. De flesta lkk valde det sistnämnda förslaget. Någon ansåg emellertid att han då sett sig själv tillräckligt och ville koncentrera sig på enbart simulatorn.

10. RESULTAT (SIR 2)

10.1 Lärarkandidaters val i SIR 2

Av de 12 lkk i M 2 som gick igenom SIR 2 valde ungefär hälften förslag C 3,

dvs de ville sända G moder till ett angränsande rum och utse faddrar till de nya eleverna (se fig 2, 17). När G vägrade följa med sin fadder valde 6 lkk att hämta tillbaka modern (F 2) och låta henne följa med på rundvisningen och 1 lk att senare prata med modern och dessutom ta kontakt med förre läraren (F 1) (se fig 2). 2 lk valde C 2 (presentation, hembesök, samtal med förre läraren) och därefter E 1 (enskilt samtal) (se fig 2). De övriga lkk valde C 1 (presentation och intresseformulär) och D 2 (lära G att vara ensam) eller C 1 och D 3 (ge uppmärksamhet) eller C 1 och D 5 (söka uppmuntra intresse) (se fig 2, 17).



Figur 17. Lkk val i SIR 2

10.2 Lärarkandidaters upplevelse av SIR 2

Lkk ställde sig positiva till SIR 2 och var mycket intresserade och engagerade. De ansåg att SIR 2 gav möjlighet till träning att lösa lärar-elev-problem, som de annars aldrig skulle fått träffa på, innan de gick ut som lärare i klasser.

Lkk fann de TV-inspelade konsekvenserna bra och realistiska. De flesta ansåg att de TV-inspelade scenerna var bättre än de skriftliga förslagen, på så sätt att de ibland valde ett skriftligt alternativ, som de ansåg inte helt

överensstämde med vad de skulle gjort i verkligheten, medan TV-scenen som var följden helt överensstämde med vad de förväntat som följd på sitt "tänkta" alternativ.

Lkk upplevde att de i sitt första val (förslag C 1, 2, 3) baserade sitt val på om modern skulle sändas bort, vara kvar eller vänta i närheten och att de andra delarna av det skriftliga alternativet spelade mindre roll (se bil 2.1). Ett fåtal lkk önskade fler handlingsförslag att välja mellan. En lk fann det lämpligt med skriftliga alternativ att välja bland mot att komma med "egna" handlingsförslag, eftersom hon ännu ansåg sig så oerfaren och okunnig att hon inte trodde att hon skulle kunna klara av att komma med helt egna förslag.

De flesta lkk jämförde de skriftliga alternativ de fick att välja mellan och tog det som passade bäst. Några läste snabbt igenom alternativen och fann genast ett som passade och som de valde.

Scenen konsekvens F 1, där läraren lämnar klassen och hämtar G moder, kritiserades (se fig 2). Lkk ansåg det högst olämpligt att lämna G ensam tillsammans med klasskamraterna. Lkk var annars mycket nöjda med TV-konsekvenserna, som de fann verklighetstrogna. De ansåg också att de skulle handlat likadant som i SIR 2 i en verklig situation. De flesta fann det emellertid behagligare att träffa på problemet i en simulator än i verkligheten, då de i simulatorn lättare och tryggare kunde analysera problemet. Ett par lkk ansåg att träningen i SIR 2 hade en imitationseffekt, som de senare skulle ha nytta av.

Majoriteten av lkk engagerade sig i SIR 2 och uppgav att de kände sig som läraren i situationen. En lk uppgav att han visserligen var åskådare, men att han ändå var lärare vid sidan om, och att han tänkte sig in i situationen och identifierade sig med läraren. En annan lk sade att han inte var personligen engagerad, men att han tänkte sig in i situationen som lärare. En lk upplevde att han inte var läraren mellan scenerna, men att han engagerades vid handlingsvalen och konsekvenserna och då agerade som lärare. Några lkk ansåg att de hade svårt att leva sig in i simulatorn p g a att de skriftliga alternativen hämmade dem. En lk tyckte att han p g a skriftliga alternativen kände sig som om han löste ett problem som förelagts honom.

De flesta lkk upplevde att det var lättare att engagera sig i de kortare scenerna än i de längre. En lk ställde sig negativ till de skriftliga alternativen, som han ansåg inte stämde in på honom. Lk valde det förslag som, enligt honom, passade minst illa. Han ansåg att de konsekvenser han fick se inte var de han förväntade. Lk hade mycket svårt att abstrahera och

bortse från saker som inte låg exakt i hans föreställningsvärld. Han blev förvånad när konsekvenserna av hans val inte blev dem han trott och hade ingen förmåga att ändra sig alltefter elevens reaktion på TV-monitorn.

De 6 lkk som själva TV-inspelades under simulatorgenomgången ansåg sig alla, utom den ovan redovisade lk, ha nytta av att se sig själva tillsammans med simulatorn. De tyckte att det var lättare att komma ihåg vad de tänkt när de kunde se sitt eget ansiktsuttryck samtidigt med en viss situation.

11. SAMMANFATTANDE KOMMENTARER

Resultaten vid utprövningen av SIR 1 och SIR 2 visar att lkk ställt sig positiva till simulatorerna. Majoriteten har lyckats leva sig in i SIR 1 och SIR 2 och engagera sig i arbetet med problemeleven. Många lkk har spontant yttrat att simulatorerna är lämpliga och nyttiga att träna sig i att klara av elevsituationer. Önskemål om fler möjligheter till övning och med andra problemsituationer har framförts.

Vissa lkk som gick igenom SIR 2 sade att de kände sig låsta av de skriftliga alternativen och önskade träna sig i en flexiblare simulator. Det fortsatta utvecklingsarbetet kommer p g a det ovan nämnda att koncentreras till simulator 1.

SIR 2 kommer sannolikt att med vissa justeringar i scenerna och efter det att de skriftliga förslagen förbättrats, att kunna användas i den ordinarie lärarutbildningen. Den kan genom att den är "självgående" genom sin uppbyggnad användas enskilt av lkk eller kanske framför allt utnyttjas vid gruppdiskussioner, där enskilda scener tas upp och de olika handlingsalternativen diskuteras och vägs mot varandra.

Man kan hos de lkk som gått igenom SIR 1 se vissa preferenser vad gäller val av strategi. Även om få lkk genomgående följt en viss princip, kan man ändå med stöd av deras skriftliga förslag och deras kommentarer vid intervjuerna, se vissa trender. Majoriteten av lkk har givit handlingsförslag som kan inlemmas i implikationsprincipen, ett par i organisationsprincipen och en i relationsprincipen. De övriga lkk har flutit mellan principerna. De lkk som inte haft en flexibel strategi har stereotypt upprepat tidigare avgivna förslag i stället för att komma med nya alternativ som fört handlingen framåt.

De lkk som gick igenom SIR 1 var mycket oerfarna och fördelningen av lkk i de olika principerna beroende på deras val i simulatorn skulle sannolikt blivit annorlunda med äldre, mer erfarna lkk.

Vissa av scenerna i SIR 1 valdes aldrig vid utprövningen. Man kan förmoda att lkk p g a sin bristande erfarenhet, något som de även beklagade sig över vid intervjuerna, inte kände till eller vågade ge dessa förslag.

Den externt förmedlade självkonfrontationen tillsammans med SIR 1 visade sig vara till god hjälp för lkk vad gäller möjligheten att i efterhand komma ihåg och analysera situationen. Användningen av två separata monitorer vid uppspelningen visade sig lämpligast, då vissa lkk rapporterade att de upplevde att problemet minskade på samma sätt som bilden minskade när de såg simulatorn och sig själva i en och samma TV-monitor.

Utifrån de förslag och den kritik som lkk givit kommer vissa scener i SIR 1 att omarbetas och nya scener att konstrueras. Scenerna kommer att teoretiskt förankras och varje scen skall bara kunna användas som konsekvens på ett i förväg väl definierat handlingsförslag. En lämplig tidsperiod som lkk skall tänka sig vid planeringen av G situation skall också bestämmas. För att överbrygga tidsglapp mellan vissa scener skall bakgrundsinformation läggas in, som gör att förslagen och konsekvenserna följer mer naturligt på varandra. Efter det att de förändringar och förbättringar som föreslagits vad gäller SIR 1 gjorts, kommer man sannolikt att ha ett bättre instrument med vars hjälp lkk strategier eller avsaknad av strategier kan studeras. Självkonfrontationen gör det möjligt för lkk att studera och analysera sina förslag och handlingar i simulatorn och ger dem möjlighet att själva komma fram till ett fungerande sätt att planera och handha olika situationer.

12. REFERENSER

Asch, S.E. Social psychology. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1959.

Bierschenk, B. Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. Lund: Gleerup, 1972.

Bierschenk, B. Strategier och tekniker för självstyrning och beteendeförändring. Stencil (Malmö: Lärarhögskolan), 1974. (a)

Bierschenk, B. Personlighetsutveckling i lärarutbildning: Processanalys och beteendeträning. Stencil (Malmö: Lärarhögskolan), 1974. (b)

Bierschenk, B. Processanalys och beteendeträning i lärarutbildningen: Simulering av interpersonella relationer (SIR). Pedagogiska hjälpmedel (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 19, 1975.

Bjerstedt, Å. Att mäta interaktionstendenser: Notiser från ett par testkonstruktiva preliminärförsök. Testkonstruktion och testdata (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 3, 1968.

Deese, J.E. Inlärningspsykologi. Stockholm: Svenska Bokförlaget, 1957.

Eskola, A. Social psykologi. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1971.

Hare, P. Handbook of small group research. New York: The Free Press, 1965.

Katz, D. Gestaltpsykologi. Stockholm: Nordisk Rotogravyr, 1942.

Kersh, B. Y. Classroom simulation: a new dimension in teacher education. Monmonth, Or.: Oregon State System Higher Educ., 1963.

Litt, S. What is "gestalt" about gestalt therapy? Nordisk Psykologi, 1975, 27(1), 50-55.

Marx, M. H. & Hillix, W. A. Systems and theories in psychology. New York: McGraw-Hill, 1963.

Skinner, B. F. Science and human behavior. New York: The Free Press, 1965.

13. BILAGOR

1. Instruktion SIR 1 (A 1) resp SIR 2 (A 2) och bakgrundsinformation (B) (SIR 1 och SIR 2)

2. Skriftliga handlingsförslag (SIR 2)
   - 2.1 Skriftliga handlingsförslag C och D
   - 2.2 Skriftliga handlingsförslag E och F

3. Pskykologutlåtande

4. Lärarkandidaters kommentarer vid självkonfrontation
   - 4.1 Lärarkandidat 1 kommentarer
   - 4.2 Lärarkandidat 2 kommentarer

5. Skriftliga förslag som lärarkandidat 1 givit.

A 1. Instruktion (SIR 1)

Du kommer nu att på TV få se en skolsituation, där pojken Göran är huvudperson. När situationen spelats upp för dig skall du, så snabbt som möjligt, tala om vad du som Görans lärare vill vidta för åtgärd. Konsekvensen av ditt handlingsval visas därefter på TV:n. Du får sedan utifrån vad du sett på TV:n åter snabbt bestämma vad du vill göra som nästa steg. Konsekvensen av ditt andra förslag spelas upp och du får ånyo bestämma hur du vill handla osv. Varje handlingsval, som du gör får du alltså se konsekvensen av. Tänk på att bara ge ett förslag i sänder.

Eftersom man uttrycker sig så olika men ofta har samma grundtanke, skall du inte fästa dig för mycket vid om läraren på TV inte formulerar sig så som du skulle ha gjort. Se mer till tanken bakom orden.

A 2. Instruktion (SIR 2)

Du kommer att på TV få se en skolsituation där pojken Göran är huvudperson. När situationen spelats upp för Dig får Du en uppmaning att slå upp en viss sida i ett häfte, där Du får ett antal handlingsförslag att välja bland. Välj det som Du tycker är lämpligast i situationen - det som Du skulle ha gjort om Du var Görans lärare. Säg högt numret på det förslag Du väljer. Du får därefter se konsekvensen av valet på TV:n. Du uppmanas åter att slå upp en viss sida i häftet och kan där välja bland nya handlingsalternativ. Du skall säga numret på det förslag Du väljer och får ånyo se konsekvensen av det.

Eftersom man uttrycker sig så olika men ofta har samma grundtanke skall Du inte fästa Dig så mycket vid om läraren på TV inte formulerar sig så som Du skulle ha gjort. Se mer till tanken bakom orden.

B. Bakgrundsinformation (SIR 1 och SIR 2)

Du skall denna termin börja med en ny fjärdeklass. Alla elever utom fyra kommer från samma klass, från lågstadielärare Britt Andersson, som är på den skola Du skall tjänstgöra vid. De fyra övriga kommer från olika skolor. Du har varit i kontakt med Britt Andersson och fått information om hennes tidigare elever. Rektorn har meddelat Dig att en av de nya eleverna i klassen, Göran Larsson, kommer från specialklass 3, där han gått sedan han kom till rektorsområdet, dvs sedan årskurs 1. Han har nu bedömts som för duktig för att gå i specialklass och anses med klinikhjälp klara normalklass. Du har av Göran Larssons tidigare lärare, Birgitta Hultqvist, fått reda på att Göran kunskapsmässigt är bra, men att han är mycket isolerad och ängslig.

Det är första skoldagen för terminen och Du är på väg från lärarrummet till klassrummet.

2.1 Skriftliga handlingsförslag C och D

C. Handlingsförslag (Första nivån)

C 1. Modern skickas hem. Du placerar Göran långt fram i klassrummet. Han får lätta uppgifter och mycket beröm.

C 2. Modern stannar kvar i klassrummet. Du bestämmer tid för hembesök och tar kontakt med Görans förre lärare.

C 3. Modern väntar i ett närliggande rum. Du presenterar eleverna och utser faddrar för de nya. Du ordnar en rundvisning av skolan.

D. Handlingsförslag (Andra nivån)

D 1. Du ringer modern och ber att få komma hem och prata med henne.

D 2. Du ber modern följa Göran till skolan nästa dag. Du försöker försiktigt vänja Göran att vara ensam.

D 3. Du förhåller Dig avvaktande och ger Göran mycket uppmärksamhet.

D 4. Du anmäler Göran som elevrådsärende.

D 5. Du kontaktar modern och tar reda på vad Göran är intresserad av. Du nonchalerar Görans blyghet och uppmuntrar alla kontaktförsök.

2.2 Skriftliga handlingsförslag E och F

E. Handlingsförslag (Andra nivån)

E 1. Du ber modern följa Göran till skolan och har där ett enskilt samtal med honom.

E 2. Du rekommenderar PBU (Psykiska Barn- och Ungdomsvården) och låter Göran under väntetiden stanna hemma.

E 3. Du hämtar själv Göran på morgonen och försöker lära känna honom bättre.

F. Handlingsförslag (Andra nivån)

F 1. Du följer Göran till modern. Du ber om att få ett samtal med modern och talar även med Görans förre lärare.

F 2. Du sätter klassen i arbete och hämtar under tiden modern. Hon och Göran får gemensamt gå med på rundvisningen.

F 3. Du inställer rundvisningen och sätter klassen i arbete. Du pratar med Göran och några få andra i enrum.

Psykologutlåtande (G)

Några utdrag från skolpsykologens journal beträffande Göran

Anteckningarna föredrages muntligt vid den elevvårdskonferens som följer Din anmälan till rektor.

14. 9. XX Inskolningskonferens årskurs 1

Göran, passiv och socialt isolerad. Modern har varit närvarande i klassrummet större delen av tiden från uppropet. Göran gör inga uppgifter om ej läraren eller modern stöder honom. Även modern mycket tystlåten och svårkontaktad enligt läraren. Individualundersökning rekommenderas.

20. 9. XX Individualundersökning av Göran

Verkar socialt mycket sluten. Ibland helt stum vid frågor. Svarar endast med huvudrörelser. Fås efter ett tag att säga så mycket att testning ej kan anses helt meningslös. Förlägenhetsrörelser. Måste gå på toaletten.
Förelagda testuppgifter av icke-språklig karaktär klarar han endast obetydligt sämre än normalt för åldern. Verbala prov går ej att ge med tolkbart resultat.

25. 9. XX Samtal med modern i hemmet

Familjen, Göran, fader och moder, bor i ett rivningsområde, Packgränd 4. Tidigare bodde de i Landsby hos moderns föräldrar, som hade ett mindre jordbruk. Görans far hjälpte till på gården. Marken såldes för ca fyra år sedan. Fadern fick då arbete på slakthuset här. Nuvarande lägenhet skulle fungera som tillfällig bostad för fadern under veckorna. Modern och Göran bodde kvar i Landsby ungefär tre år, men flyttade senare till Packgränd. Göran har praktiskt taget aldrig haft kontakt med andra barn. Gården låg helt isolerad och i nuvarande område vågar modern ej låta barnen vara ute ensamma. Hon är själv rädd att vara ute utan maken. Göran leker med sin morfar, då de hälsar på "hemma". Göran upplevs som socialt understimulerad och allmänt överbeskyddad.

1. 10. XX Inskolningskonferens två (åk 1)

Modern har ej velat lämna Göran annat än kortare perioder. Inga kamratkontakter har förekommit. Läraren föreslår att vi skall pröva med mindre klass.
Specialklass 1 rekommenderas.
Målsman accepterar.

10. 10. XX Överförd till specialklass 1

7. 11. XX Samtal med specialläraren

Göran synes ha anpassat sig relativt skapligt. Modern följer Göran till skolan men stannar ej kvar. Göran löser sina uppgifter bra. Läser f n bäst i klassen. Behärskar redan ca 15 bokstäver. Talar mycket ensam med läraren och någon gång med någon kamrat. Yttrar sig ej i klassrummet.

10.5.XX Elevvårdskonferens

Göran rekommenderas fortsatt skolgång i specialklass.

11.12.XX Göran i specialklass 2.

Familjen flyttar i början av januari till förortsområdet. Göran rekommenderas att fortsätta i specialklass 2 på nya skolan.

7.5.XX Elevvårdskonferens, specialklass 2

Görans inskolning i den nya klassen har gått relativt bra. Läraren tveksam till fortsatt hjälpklassplacering. Göran avgjort bäst i klassen. Vågar nu läsa högt i klassrummet. Skrivprov visar att stavningen är normal för årskurs 2. Med hänsyn till tidigare kontaktstörningar avrådes från klassbyte inför årskurs 3.

9.5.XX Elevvårdskonferens, specialklass 3

Läraren kan ej anse det försvarbart att han fortsätter i specialklass. Fortfarande bäst i klassen. Yttrar sig nu med ettordssatser i klassrummet. Läser högt för klassen. Ny testning har visat att Göran på icke-språkliga prov placerar sig i normalzonens nedre del och på de språkliga något under normalzonen (mycket osäkert värde p g a uttrycksbrister). Rekommendation: Vanlig klass 4 och samordnad specialundervisning i ht XX.

X.8.XX Kontakt från läraren i åk 4

Göran är mycket blyg och isolerad. Vill ej lämna modern. Inga kontaktförsök med kamrater.

X.9.XX Samtal med Göran, läraren och modern

Familjen extremt isolerad i det nya området. Göran vågar ej vara ute i lekparken. Inga vuxna grannkontakter. Modern tror sig ej kunna lämna barnen eller hemmet för t ex deltidsarbete. Handlar ej själv utan följs av Göran. Följer Göran till nya skolan.

Rekommendationer:

1. Familjen rekommenderas att söka PBU för familjeterapi. Vi förmedlar kontakten.
2. Fortsatta försök med skolgång i vanlig klass.
3. Modern bör i inledningsskedet få vara med Göran i klassrummet.
4. Ökad insats från speciallärarens sida rekommenderas (specialundervisningen hade ej startat vid undersökningstillfället).
5. Specialundervisningen bör äga rum såväl i kliniken som i klassrummet. I kliniken bör kontaktbefrämjande smågruppssamtal (läraren och maximalt tre elever) äga rum. Görans relativt goda läsförmåga kan utnyttjas som grund för språkövningar och självförtroendeträning. Göran bör t v ej uppmanas att yttra sig i klassrummet. Spontana yttringar uppmärksammas genom individuell kontakt.

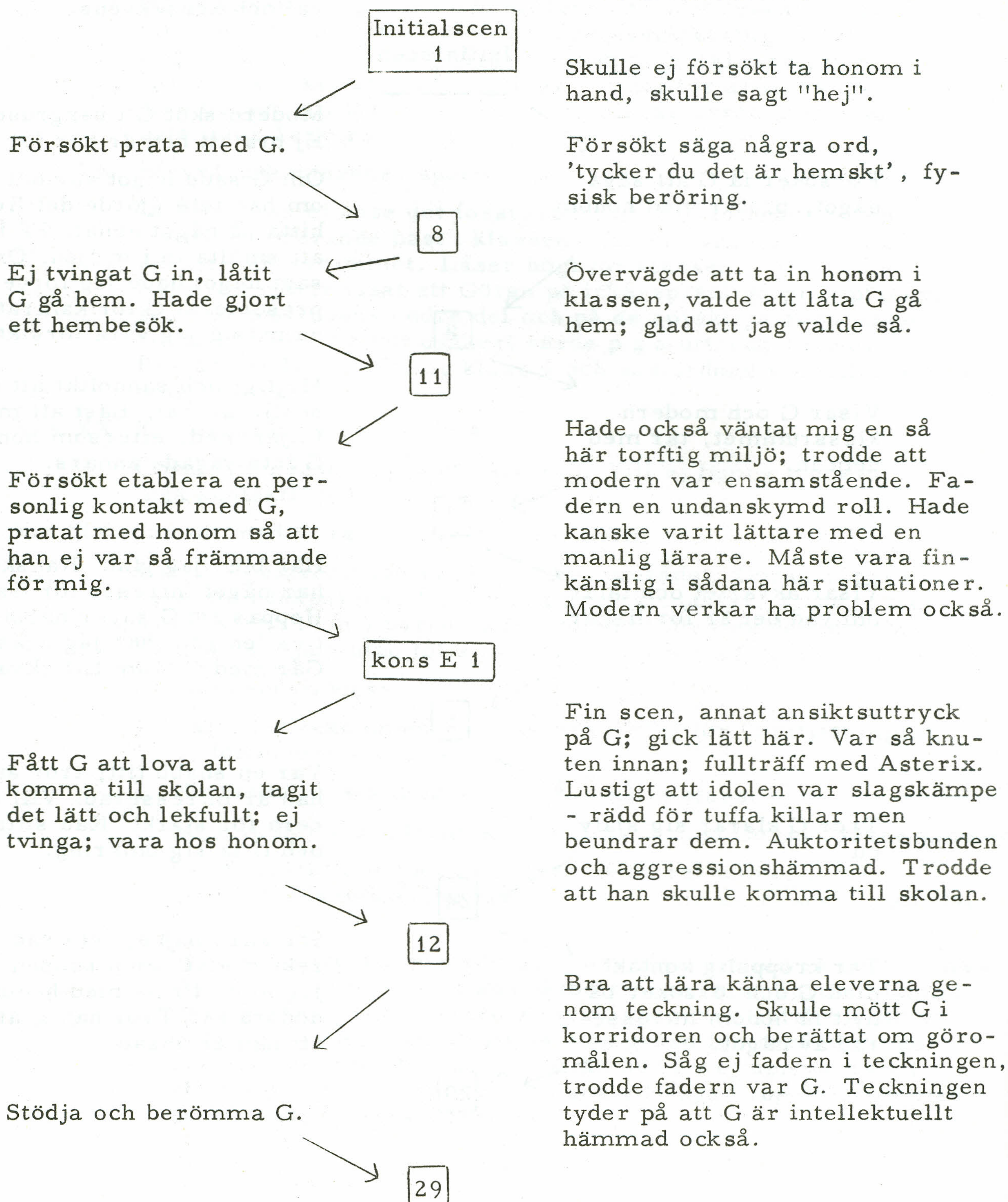
4. 1 Lärarkandidat 1 kommentarer

Lärarkandidat 1 handlingsförslag, dessas konsekvenser samt kommentarer som lk gjort vid den externa självkonfrontationen, som förmedlades simultant med SIR 1.

Lärarkandidatens handlingsförslag	Konsekvens	Lärarkandidatens kommentarer vid självkonfrontation tillsammans med SIR 1. Kommenterar varje val och konsekvens.
	Initialscen 1	Modern sköt G i bakgrunden. Ej bra att hon är här för länge.
Försöker få G att säga något, pratar med honom	8	Om G sade något var det bra, om han inte gjorde det fick man hitta på något annat. Få honom att smälta in i miljön. Om G sagt något hade jag forcerat och presenterat G för kamraterna, nu måste jag vara försiktig.
Visar G och modern klassrummet, tar med dem in.	3	Möjligt och sannolikt att modern skulle svarat. Bäst att modern följer med, eftersom hon sa att G inte vågade annars.
Visar akvariet och talar om vad det är för fiskar.	5	Här blev jag glad. Kanske G har något intresse för fiskar. Hoppas att G säger något själv, t ex 'en sån´ har jag också'. Går med G fram till akvariet.
Tror G klarar sig själv nu.	24	Var en snabb titt; tror ändå att han är intresserad. Vill ej forcera för starkt. Kan sitta ner och titta sig omkring.
Tar kroppslig kontakt med G och försöker på nytt få honom intresserad av något.	29	Stackars pojke, inte vad jag direkt väntat, men snopen blev jag inte. Prata med honom, dödpratar. Tror han gråter för att han är ensam.

4.2 Lärarkandidat 2 kommentarer

Lärarkandidat 2 handlingsförslag, dessas konsekvenser samt kommentarer som lk gjort vid den externa självkonfrontationen, som förmedlades simultant med SIR 1.



Lärarkandidatens handlingsförslag	Konsekvens	Lärarkandidatens kommentarer vid självkonfrontation tillsammans med SIR 1. Kommenterar varje val och konsekvens.
	Initialscen 1	Skulle ej försökt ta honom i hand, skulle sagt "hej".
Försökt prata med G.		Försökt säga några ord, 'tycker du det är hemskt', fysisk beröring.
	8	
Ej tvingat G in, låtit G gå hem. Hade gjort ett hembesök.		Övervägde att ta in honom i klassen, valde att låta G gå hem; glad att jag valde så.
	11	Hade också väntat mig en så här torftig miljö; trodde att modern var ensamstående. Fadern en undanskymd roll. Hade kanske varit lättare med en manlig lärare. Måste vara finkänslig i sådana här situationer. Modern verkar ha problem också.
Försökt etablera en personlig kontakt med G, pratat med honom så att han ej var så främmande för mig.		
	kons E 1	Fin scen, annat ansiktsuttryck på G; gick lätt här. Var så knuten innan; fullträff med Asterix. Lustigt att idolen var slagskämpe - rädd för tuffa killar men beundrar dem. Auktoritetsbunden och aggressionshämmad. Trodde att han skulle komma till skolan.
Fått G att lova att komma till skolan, tagit det lätt och lekfullt; ej tvinga; vara hos honom.		
	12	Bra att lära känna eleverna genom teckning. Skulle mött G i korridoren och berättat om göromålen. Såg ej fadern i teckningen, trodde fadern var G. Teckningen tyder på att G är intellektuellt hämmad också.
Stödja och berömma G.		
	29	

Skriftliga förslag, som lärarkandidat 1 givit efter att ha gått igenom SIR 1.

1. Utveckla hans eventuella intresse för akvariefiskar.
2. Ge honom lugn, inte stressa honom med frågor.
3. Försöka upptäcka nya intressen hos honom.

ISSN 0346-5004